



CALIDAD DE VIDA Y SALUD OCUPACIONAL EN DOCENTES: EFECTOS DEL CLIMA PSICOSOCIAL, LA PERSONALIDAD Y EL SÍNDROME DE QUEMADO EN EL.

Ivette Margarita Espinoza Díaz

Dipòsit Legal: T 1922-2014

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

Calidad de Vida y Salud Ocupacional en Docentes: efectos del clima psicosocial, la personalidad y el Síndrome de Quemado en el Trabajo.

TESIS DOCTORAL
Departamento de Psicología.
Programa de Doctorado en Evaluación y Medida de la Conducta
2014



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Ivette M. Espinoza-Díaz

Dirigido por:
Jordi Tous-Pallarès
Andreu Vigil-Colet

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

CALIDAD DE VIDA Y SALUD OCUPACIONAL EN DOCENTES: EFECTOS DEL CLIMA PSICOSOCIAL, LA PERSONALIDAD Y EL SÍNDROME DE QUEMADO EN EL.

Ivette Margarita Espinoza Díaz

Dipòsit Legal: T 1922-2014

A mis hombres.....

Mi padre, por ser siempre la luz de mi vida

Mi esposo, por ser el amor de mi vida

Mi hijo, por ser mi vida

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

CALIDAD DE VIDA Y SALUD OCUPACIONAL EN DOCENTES: EFECTOS DEL CLIMA PSICOSOCIAL, LA PERSONALIDAD Y EL SÍNDROME DE QUEMADO EN EL.

Ivette Margarita Espinoza Díaz

Dipòsit Legal: T 1922-2014

Agradecimientos

A mis directores:

Jordi Tous, gracias por estar siempre, por tus consejos, por ese entusiasmo que contagia, por hacerme sentir en casa cuando solo era una extraña, por abrir tantas puertas y darme la oportunidad de crecer profesionalmente.

Andreu Vigil, gracias por tu paciencia, por tu sentido del humor y por el apoyo brindado todo este tiempo guiando mi trabajo y dejándome aprender de tu valiosa experiencia.

A mi familia:

A mi esposo, por su gran amor, por su solidaridad, su comprensión y por recordarme constantemente lo fuerte que soy y hacerme reír siempre.

A mi hijo Arturo por llenar mi vida, por su hermosa sonrisa y ternura que hacen olvidar hasta el cansancio más profundo.

A mi madre que me acompaña desde donde quiera que ahora se encuentre.

A mi padre, Don Manuel Espinoza ese gran señor que siempre ha estado a mi lado, ese hombre que me ha enseñado con su ejemplo el verdadero significado de vivir con honor.

A Jero y Juan José que gracias a su apoyo incondicional y cariño han hecho posible que yo pueda terminar mi proyecto. A Jaime, Bea y Manoli, por su presencia y cariño. *A mi hermano* Oscar quien siempre me ha inspirado gran admiración, cariño y un profundo respeto.

A mis compañeros y amigos URV:

También deseo expresar un profundo agradecimiento a las personas que siempre de una u otra manera me han manifestado su apoyo, ustedes compañeros del laboratorio de psicología social, del laboratorio de metodología y de diferentes áreas de la facultad que compartimos el momento del café de cada mañana y que en innumerables ocasiones compartimos también la hora de comer. Gracias a los que me han brindado su asesoría, guía, experiencia y consejos, a los que me han facilitado tiempo y recursos y a aquellos que tan solo por su presencia han sido el motivo de esa sonrisa en mi rostro cada día antes, durante o después del trabajo.

Y a ustedes *mis amigos de siempre* que pese a los cambios que han dado nuestras vidas, pese al tiempo y a la distancia permanecen a mi lado compartiendo los buenos momentos y apoyándome en los malos.

.....**A todos ustedes, *Gracias!!***

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

CALIDAD DE VIDA Y SALUD OCUPACIONAL EN DOCENTES: EFECTOS DEL CLIMA PSICOSOCIAL, LA PERSONALIDAD Y EL SÍNDROME DE QUEMADO EN EL.

Ivette Margarita Espinoza Díaz

Dipòsit Legal: T 1922-2014

INDICE

I. RESUMEN.....	10
II. ORGANIZACIÓN DE LA TESIS	11
PARTE 1. Introducción teórica	13
1.1 Calidad de vida laboral, síndrome de quemado en el trabajo y bienestar psicológico..	15
1.1.1 Calidad de vida laboral.....	15
1.1.2 El síndrome de quemado en el trabajo (SQT).....	20
1.1.3 El bienestar psicológico	26
1.2 Aspectos específicos de la calidad de vida laboral en el docente.....	29
1.2.1 El contexto docente	29
1.2.2 La situación del docente ante la sociedad del siglo XXI	34
1.3 Influencia del Clima psicosocial y Personalidad en la calidad de vida del docente.....	37
1.4 Efecto del Clima Psicosocial y de la Personalidad en el Síndrome del Quemado en el Trabajo de los docentes.	44
1.5 Bienestar Psicológico en Docentes (Una evaluación desde la perspectiva del clima psicosocial, de la personalidad y el SQT).....	48
1.6 Las etapas de la vida profesional docente y efecto de las variables personales y de contexto.	54
1.7 Objetivos e Hipótesis.....	59
PARTE 2. Estudio Empírico.....	61
2.1 Método	63
2.1.1 Participantes	63
2.1.2 Instrumentos	63
2.1.3 Procedimiento	65
2.1.3.1 Análisis de datos	66
2.2 Resultados.....	67
2.2.1 Estadísticos descriptivos de la muestra	69
2.2.2 Descriptivos de los instrumentos	70

2.2.3 Relación existente entre las variables de clima psicosocial, los factores de personalidad, inteligencia emocional y etapa de vida profesional con el SQT en los docentes.	73
2.2.4 Contribución del clima psicosocial, de la personalidad, inteligencia emocional y de la etapa de vida profesional en un modelo predictivo del SQT.	77
2.2.5 Relación entre las variables de clima psicosocial, personalidad, inteligencia emocional, etapa de vida profesional y SQT con el bienestar psicológico de los docentes.	80
2.2.6 Modelo predictivo del bienestar psicológico de los docentes mediante el análisis de los factores de personalidad, del clima psicosocial, inteligencia emocional, etapa de vida profesional y SQT.	84
2.2.7 Diferencias entre hombres y mujeres en los análisis de correlación de Pearson y de regresión múltiple para el SQT y el bienestar psicológico.	87
2.3 Discusiones y conclusión	93
2.3.1 Conclusión general.....	106
2.3.1.1 Futuras líneas de investigación	107
Referencias	109
Anexos	143
I. Batería de tests administrada.....	145

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Perspectivas básicas de CVL.	15
Figura 2. Esquema conceptual de la CVL.	19
Figura 3. Posturas teóricas sobre bienestar.....	26
Figura 4. Procesos mediadores individuo-ambiente.....	41
Figura 5. Modelos en que la personalidad induce a riesgos para la salud.....	43
Figura 6. Motivación de los docentes.....	55
Figura 7. Variables que influyen en el desarrollo personal y profesional del docente.....	58
Figura 8. Modelo explicativo del SQT en docentes con las variables de clima psicosocial, personalidad y etapa de vida profesional docente.	100
Figura 9. Modelo explicativo del bienestar psicológico en docentes con las variables de personalidad, inteligencia emocional, personalidad y clima psicosocial.	105

Tabla 1. Definiciones sobre calidad de vida laboral.....	16
Tabla 2. Evolución histórica del SQT (Carlín y Garcés de los Fayos-Ruiz, 2010).....	21
Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la muestra de docentes.....	70
Tabla 4. Medias y desviaciones típicas obtenidas con los instrumentos utilizados en la muestra total y en la muestra diferenciada entre hombres y mujeres.....	72
Tabla 5. Correlación de los instrumentos utilizados con la edad.	73
Tabla 6. Relación de las variables de clima psicosocial, personalidad e inteligencia emocional con el SQT.	76
Tabla 7. Análisis de correlación de las medidas del OPERAS con las del TMMS-24 de inteligencia emocional.....	78
Tabla 8. Modelo de regresión múltiple con las variables de clima psicosocial, personalidad, inteligencia emocional y etapa de vida profesional como predictivas y las del síndrome de quemado en el trabajo como dependientes.	79
Tabla 9. Relación entre las variables de clima psicosocial, personalidad, inteligencia emocional, etapa de vida profesional y SQT con el bienestar psicológico de los docentes.	82
Tabla 10. Modelo predictivo del bienestar psicológico de los docentes mediante el análisis de los factores de personalidad, del clima psicosocial, inteligencia emocional, etapa de vida profesional y SQT.....	86
Tabla 11. Diferencias significativas entre hombres y mujeres en las correlaciones con el SQT.....	88
Tabla 12. Diferencias entre hombres y mujeres en el análisis de regresión múltiple del SQT.....	89
Tabla 13. Diferencias significativas entre hombres y mujeres en las correlaciones de Bienestar Psicológico.	90
Tabla 14. Diferencias entre hombres y mujeres en el análisis de correlación múltiple del bienestar psicológico.	92

I. RESUMEN

El presente estudio evalúa las relaciones entre el clima psicosocial, personalidad e inteligencia emocional con el síndrome de quemado en el trabajo (SQT) y el bienestar psicológico en docentes de educación infantil, primaria y secundaria. Con este propósito se administraron cuestionarios para evaluar el clima psicosocial, la personalidad, la inteligencia emocional, el burnout y el bienestar psicológico a una muestra de 386 docentes. Se estudiaron las relaciones entre dichas variables y se analizó hasta qué punto el clima psicosocial, la personalidad y la inteligencia emocional permiten establecer un modelo predictivo del SQT y del bienestar psicológico mediante el análisis de regresión múltiple. Los resultados mostraron que tanto el clima psicosocial (especialmente el grado de desorganización) como la personalidad (especialmente la estabilidad emocional) influyen en el burnout y, aunque los factores de clima parecen ser mejores predictores del SQT, la utilización de medidas de personalidad y de etapa de vida profesional incrementan la capacidad predictiva de dicho síndrome. Respecto a los resultados obtenidos para el bienestar psicológico se encontró que se ve influido por la personalidad (especialmente la estabilidad emocional), por el SQT (su escala total), la inteligencia emocional y el clima psicosocial (especialmente relaciones personales), sin embargo los factores de personalidad fueron superiores en su predicción. De este modo se concluye que la utilización conjunta de predictores de clima psicosocial y de personalidad mejoran la capacidad de establecer modelos que permitan la prevención del SQT en entornos docentes, así como también resulta relevante la utilización de los factores de personalidad en el establecimiento de modelos de prevención del bienestar psicológico, en los que la utilización conjunta de las medidas del SQT, clima psicosocial e inteligencia emocional incrementan su capacidad predictiva, respecto de los modelos que se centran exclusivamente en variables ambientales o en variables individuales, contribuyendo así en la mejora de la calidad de vida en entornos docentes.

Palabras Clave: Clima psicosocial; Personalidad; SQT (burnout); Bienestar psicológico; Calidad de vida.

II. ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

La tesis está dividida en dos partes, en la primera parte se expone el **marco teórico** en el que se explican los principales enfoques que algunos autores han manifestado sobre los factores que intervienen en la calidad de vida laboral (CVL). Esta primera parte inicia integrando el concepto de CVL y la relación que guarda con el síndrome de quemado en el trabajo (SQT) y el bienestar psicológico. Una vez integrado el concepto se revisan los aspectos específicos sobre la calidad de vida laboral de los docentes, haciendo una revisión de la situación actual y del contexto que les rodea. Para lo que se incluyen teorías sobre la influencia del clima psicosocial y de los factores de personalidad y sobre cómo éstos pueden contribuir en la percepción de CVL en los docentes vinculado a su bienestar psicológico y a la experiencia del SQT en cada una de sus etapas de vida profesional. Al final de la introducción teórica se detallan los objetivos y las hipótesis de la investigación.

En segundo orden aparece la parte empírica de la tesis. El primer apartado corresponde al **método**, aquí se procede a la descripción de la muestra y del procedimiento llevado a cabo en el que se detallan las variables que se evalúan y las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados para el estudio. En el segundo apartado se explican los **resultados** obtenidos del análisis estadístico donde se pueden observar las tablas que contienen los datos que posteriormente son explicados. Una vez expuestos los resultados obtenidos, se procede a contrastarlos con los resultados de otros autores en estudios previos en el apartado de **discusiones** para posteriormente llegar a una **conclusión**.

Por último se detallan las líneas de acción emprendidas durante la realización de la tesis y los planes de acción previstos a futuro.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

CALIDAD DE VIDA Y SALUD OCUPACIONAL EN DOCENTES: EFECTOS DEL CLIMA PSICOSOCIAL, LA PERSONALIDAD Y EL SÍNDROME DE QUEMADO EN EL.

Ivette Margarita Espinoza Díaz

Dipòsit Legal: T 1922-2014

PARTE 1.

INTRODUCCIÓN TEÓRICA

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

CALIDAD DE VIDA Y SALUD OCUPACIONAL EN DOCENTES: EFECTOS DEL CLIMA PSICOSOCIAL, LA PERSONALIDAD Y EL SÍNDROME DE QUEMADO EN EL.

Ivette Margarita Espinoza Díaz

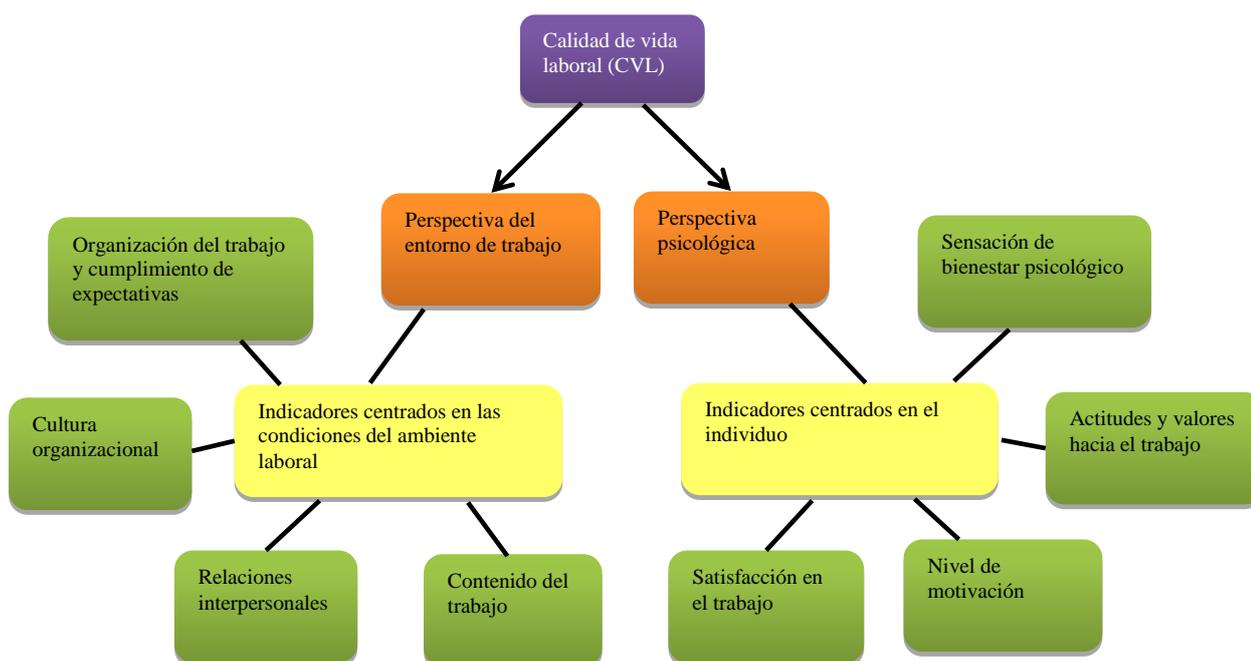
Dipòsit Legal: T 1922-2014

1.1 Calidad de vida laboral, síndrome de quemado en el trabajo y bienestar psicológico.

1.1.1 Calidad de vida laboral

La calidad de vida laboral (CVL en adelante), se trata de un concepto muy amplio que está influido de modo complejo por la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, y su relación con los elementos esenciales de su entorno. Dicha complejidad manifiesta el hecho que su estudio que se ha venido abordando desde dos perspectivas básicas: la calidad de vida laboral tomando como punto de partida el entorno de trabajo y la calidad de vida laboral psicológica tomando como referente al individuo (Davis y Cherns, 1975; Elizur y Shye, 1990; González, Peiró y Bravo, 1996; Segurado y Agulló, 2002; Taylor, 1973).

Figura 1. Perspectivas básicas de CVL



En este sentido, la CVL (figura 1), se define de la percepción del grado de bienestar físico, psíquico y social y de la evaluación general de vida que hace el individuo, teniendo en cuenta las situaciones que pudieran producir malestar en el sistema de valores, creencias y expectativas del entorno laboral o cultura organizacional. La evaluación de la percepción realizada por el trabajador, lo lleva a evaluar como

Munduate (1993)	La CVL es considerada como meta, implica la mejora de la efectividad organizacional mediante la transformación de todo el proceso de gestión de los recursos humanos. Como proceso, la transición desde un sistema de control a un sistema de participación. Como filosofía, considera las personas como un recurso, más que como un costo extensivo del proceso de producción.
Heskett et al. (1994)	La calidad del ambiente de trabajo contribuye a la satisfacción de los empleados, lo que también se conoce como CVL.
De la Poza (1998)	La CVL haría referencia a un conjunto de estrategias de cambio con objeto de optimizar las organizaciones, los métodos de gerencia y/o los puestos de trabajo, mediante la mejora de las habilidades y aptitudes de los trabajadores, fomentando trabajos más estimulantes y satisfactorios y traspasando poder, responsabilidad y autonomía a los niveles inferiores
Fernández Ríos (1999)	Grado de satisfacción personal y profesional existente en el desempeño del puesto de trabajo y en el ambiente laboral, que viene dado por un determinado tipo de dirección y gestión, condiciones de trabajo, compensaciones, atracción e interés por las actividades realizadas y nivel de logro y autodesarrollo individual y en equipo.
Lau (2000)	La CVL se define como las condiciones y ambientes de trabajo favorables que protegen y promueven la satisfacción de los empleados mediante recompensas, seguridad laboral y oportunidades de desarrollo personal.

Fuente: Segurado y Agulló (2002).

En la tabla 1, se observa un modelo con las diversas posturas teóricas sobre CVL en el que se identifica que lo más predominante en cada una de las definiciones insiste en la CVL como el resultado de la percepción que tienen los sujetos sobre las características de la organización y como tal, el resultado de esta percepción es considerado un producto individual o grupal. De esta forma, la calidad de vida de la organización pasa a ser una cuestión individual, o del agregado de múltiples individuos en un grupo, donde lo importante no son las características reales y objetivas de la organización sino la percepción por parte de los sujetos.

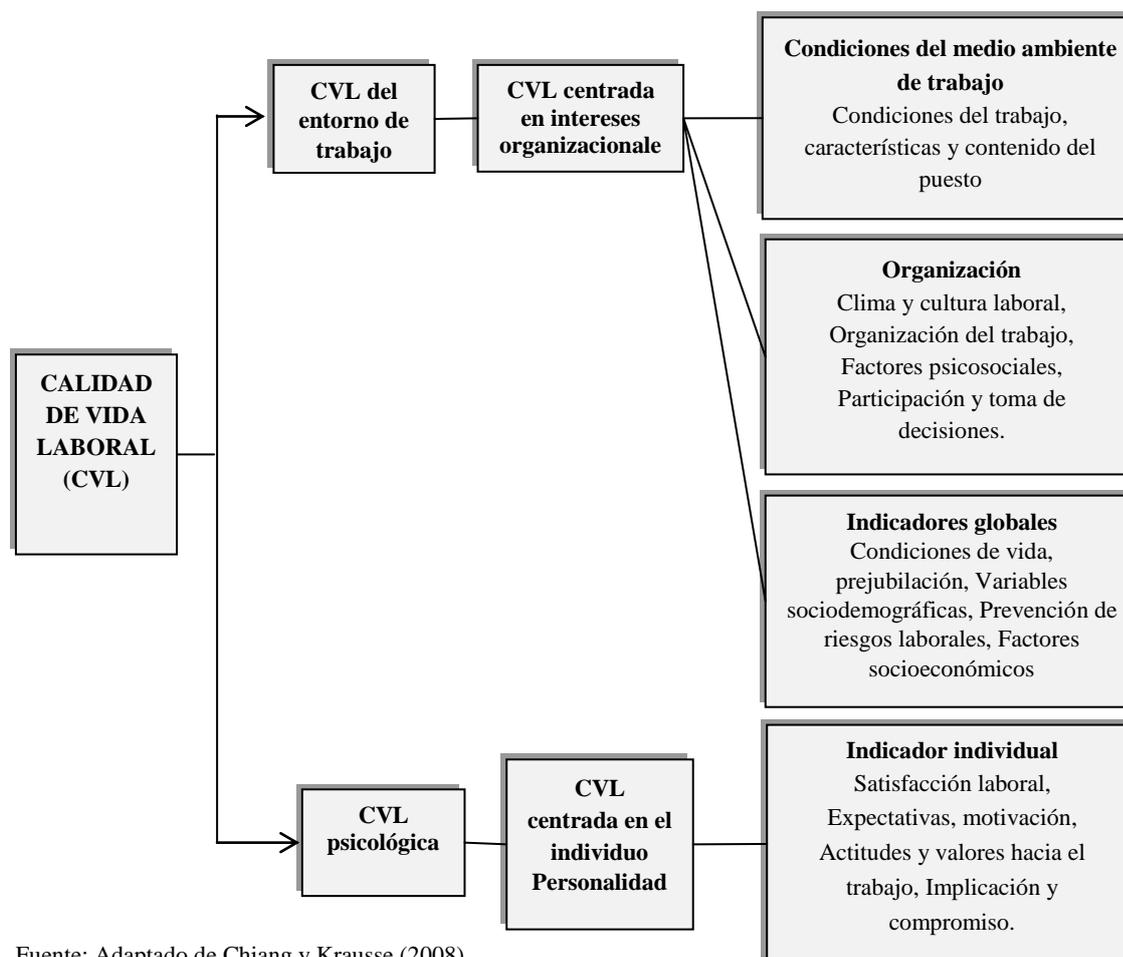
El concepto de CVL alude pues directamente a los factores que determinan el ambiente de relaciones interpersonales en una organización, y que conducen al individuo a crear juicios de valor sobre su entorno de trabajo los cuales le llevan a determinar el grado de bienestar y satisfacción en el mismo. James y Sells (1981) ofrecen este tipo de definición cuando presentan la calidad de vida como “representaciones cognitivas del individuo sobre eventos situacionales relativamente cercanos, expresados en términos

que reflejan el significado psicológico y la significatividad de la situación para el individuo”. En la figura 2. Chiang y Krause (2008), conceptualizan esquemáticamente la CVL diferenciando la influencia de los factores del entorno (clima organizacional) y los factores psicológicos (personalidad del individuo) que influyen en la valoración final sobre la percepción de calidad de vida del individuo en su trabajo.

El término de CVL también se ha asociado a aquellas condiciones que contribuyen favorablemente a la satisfacción y bienestar de las personas en su lugar de trabajo y que así mismo repercuten en resultados económicos positivos para la organización. Por lo tanto, el estudio sobre la CVL en un determinado tipo de organización hace necesario que se lleve cabo desde el punto de vista del trabajador, lo cual supone realizar un análisis micro, centrado en el individuo, sobre los modos en que éste experimenta y percibe su ambiente de trabajo. Además supone un análisis global de la vida en el trabajo, lo cual implica tomar como foco de estudio a la organización en todos sus niveles, como sistema abierto y dinámico, y al conjunto de subsistemas que la integran.

Otro aspecto que podemos observar en la figura 2, es que los factores del entorno laboral (clima) y los factores psicológicos (personalidad), en conjunto crean una percepción global del individuo sobre su propia calidad de vida, derivada de la asignación de valor a las situaciones que identifica en su medio ambiente producto de las condiciones del trabajo y de las características y contenido de su puesto. En la organización por un lado, el trabajador valora el clima y cultura laboral, la manera como se organiza el trabajo y el soporte de las relaciones interpersonales ante situaciones estresantes derivadas de los factores psicosociales (Heskett *et al.* 1994; Lau, 2000; Turcotte, 1986; Suttle, 1977). A esta valoración conjunta que hace un grupo de personas que comparten una misma cultura organizacional y un mismo ambiente de trabajo se le llama clima grupal.

Figura 2. Esquema conceptual de la CVL



Fuente: Adaptado de Chiang y Krausse (2008).

Algunos autores, explican que la percepción de un clima grupal que provee la sensación de apoyo y soporte social en el ambiente de trabajo juega un papel importante en relación con la salud ocupacional y la calidad de vida laboral (Brady, Peterman, Fitchett, Mo, y Cella, 1999; Hytko y Kright, 1999; O'Connel *et al.* 1999; Ross, 1994; y Shosharah y Maly, 1999). El trabajador valora sentirse parte de la organización, sentir que participa activamente y que puede tomar decisiones sobre la tarea que realiza (Munduate, 1993 y Robbins, 1989). Por otra parte la percepción de CVL psicológica estará influida por la personalidad del individuo quien evaluará su calidad de vida laboral en base a su satisfacción en el trabajo, sensación de bienestar, motivación, al cumplimiento de expectativas, a las actitudes y valores que vive en su trabajo y al grado de implicación y compromiso que siente por realizar su tarea (Katzell, Yankelovich, Fein, Ornati y Nash, 1975; Suttle, 1977).

Aronson; 1981; Mingote-Adan, 1998). Y en estudios más recientes Gil-Monte (2011), incorpora las medidas de ilusión por el trabajo, desgaste psíquico, indolencia/cinismo y culpa además de la medida de una escala global del síndrome de quemado en el trabajo.

En la tabla 2, se pueden analizar las diferentes posturas teóricas que diversos autores han aportado a la definición del SQT que hacen aún más amplio el concepto. En su mayoría estos detallan un orden de factores, cuya fase inicial es el desarrollo de sentimientos de agotamiento emocional en el individuo que llevan a que este genere una actitud despersonalizada hacia las personas que atiende, perdiendo posteriormente el compromiso personal y disminuyendo la realización personal en el trabajo. Cabe destacar que estos factores aunque son considerados por la mayoría de los autores, no necesariamente lo hacen en el mismo orden, sin embargo hay un consenso en el sentido de que éstos pueden llevar a sentimientos de remordimiento y culpa por los desajustes que el síndrome ocasiona, provocando que los trabajadores se refugien en el mismo trabajo lo que podría originar niveles más perjudiciales del SQT en éstos.

Tabla 2. Evolución histórica del SQT (Carlín y Garcés de los Fayos-Ruiz, 2010).

Autor/año	Definiciones de SQT (Evolución histórica)
Freudenberger (1974)	Sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada resultado de una sobrecarga por exigencia de energía, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador.
Maslach (1976)	Proceso gradual de pérdida de responsabilidad personal y desinterés cínico entre sus compañeros de trabajo.
Pines y Kafry (1978)	Experiencia general de agotamiento físico, emocional y actitudinal.
Spaniol y Caputo (1979)	Síndrome derivado de la falta de capacidad para afrontar las demandas laborales o personales.
Edelwich y Brodsky (1980)	Pérdida progresiva del idealismo, energía y motivos vividos por la gente en las profesiones de ayuda, como resultado de las condiciones del trabajo.
Freudenberger (1980)	Estado de fatiga o frustración dado por la devoción a una causa, modo de vida o relación que no produce la recompensa deseada.
Cherniss (1980)	Proceso transaccional de estrés y tensión en el trabajo, en el que destacan tres momentos: a) desequilibrio entre demandas en el trabajo y recursos individuales (estrés), b) respuesta emocional a corto plazo, ante el anterior desequilibrio, caracterizada por ansiedad, tensión, fatiga y agotamiento, y c) cambios en actitudes y conductas (afrontamiento defensivo).
Pines, Aaronson y Kafry (1981)	Estado de agotamiento físico, emocional y mental causado por estar implicada la persona durante largos periodos de tiempo en situaciones que le afectan emocionalmente.

Maslach y Jackson (1981)	Respuesta al estrés laboral crónico que conlleva la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado, el desarrollo de actividades y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja (actividades de despersonalización), y la aparición de procesos de devaluación del propio rol profesional. Entienden que el burnout se configura como un síndrome tridimensional caracterizado por: a) agotamiento emocional, b) despersonalización y c) reducida realización personal.
Brill (1984)	Estado disfuncional y disfórico relacionado con el trabajo, en una persona que no padece otra alteración psicopatológica mayor, en un puesto de trabajo en el que antes ha funcionado bien, tanto a nivel de rendimientos objetivos como de satisfacción personal, y que luego ya no puede conseguirlo de nuevo, si no es por una intervención externa de ayuda, o por un reajuste laboral: y que está en relación con las expectativas previas.
Stubbs y Rooks (1985)	Respuesta inadecuada, emocional y conductual a los estresores ocupacionales.
Smith, Watstein y Wuehler (1986)	Frágil patrón de síntomas, conductas y actitudes que es único para cada persona, haciendo muy difícil que se pueda aceptar una definición global del síndrome.
Shirom (1989)	Es la consecuencia de la disfunción de los esfuerzos de afrontamiento, de manera que al descender los recursos personales aumenta el síndrome, por lo que la variable de afrontamiento sería determinante en la comprensión del burnout.
Hiscott y Connop (1989 y 1990)	Entienden el burnout como un indicador de problemas de estrés relacionados con el trabajo.
Moreno, Oliver y Aragonese (1991)	Lo definen como un tipo de estrés laboral que se da principalmente en aquellas profesiones que suponen una relación interpersonal intensa con los beneficios del propio trabajo.
Leiter (1992)	Lo asemeja a una crisis de autoeficacia.
Burke y Richardsen (1993)	Proceso que ocurre a nivel individual como una experiencia psicológica envuelta de sensaciones, actitudes, motivos y expectativas, y es una experiencia negativa que da lugar a problemas de disconfort.
Leal Rubio (1993)	Resalta una sintomatología depresiva que surge ante lo que el individuo siente como fracaso de sus intervenciones, pérdida de autoestima por la vivencia de que su trabajo y esfuerzo que no son útiles.
Garcés de Los Fayos (1994)	El burnout puede ser similar al estrés laboral o consecuencia de éste.
Schaufeli y Buunk (1996)	Interpretan el burnout en términos de comportamiento negativo en la organización, que afectaría no solamente al individuo, sino también a ésta.
Gil-Monte y Peiró (1997)	Es una respuesta al estrés laboral crónico y una experiencia subjetiva interna que agrupa sentimientos, cogniciones y actitudes, y que tiene un cariz negativo para el sujeto al implicar alteraciones, problemas y disfunciones psicofisiológicas con consecuencias nocivas para la persona y para la institución.

Mingote Adán (1998)	Realiza una síntesis de los factores comunes a la mayoría de las definiciones de burnout: a) predominan los síntomas disfóricos, y sobre todo, el agotamiento emocional, b) destacan las alteraciones de conducta referentes al modelo asistencial o despersonalización de la relación con el cliente, c) se suelen dar síntomas físicos de estrés psicofisiológico, como cansancio hasta el agotamiento, malestar general, junto con técnicas paliativas reductoras de la ansiedad residual, como son las conductas adictivas, que a su vez, median en deterioro de la calidad de vida, d) se trata de un síndrome clínico-laboral que se produce por una inadecuada adaptación al trabajo, aunque se dé en individuos considerados presuntamente “normales”, y e) se manifiesta por un menor rendimiento laboral, y por vivencias de baja realización personal, de insuficiencia e ineficacia laboral, desmotivación y retirada organizacional.
Gil-Monte y Peiró (2000)	Desde la perspectiva psicosocial, consideran el síndrome de burnout como un proceso en el que intervienen componentes cognitivo-aptitudinales (baja realización personal en el trabajo), emocionales (agotamiento emocional) y actitudinales (despersonalización).
Peris (2002)	Enfatiza un trastorno caracterizado por la sobrecarga, y/o desestructura de tareas cognitivas por encima del límite de la capacidad humana.
Iacovides, Fountoulakis, Kaprinis y Kaprinis (2003)	El término burnout no es sinónimo de estrés laboral, ni de fatiga ni de alienación o de depresión
Jaoul, Kovess y Mugen (2004)	Surge de la confrontación entre los ideales (conscientes o no) y la realidad laboral.
Aranda (2006)	Burnout es un término anglosajón que significa estar quemado, desgastado, exhausto, donde se pierde la ilusión por el trabajo.
Molina Linde y Avalos Martínez (2007)	Definen el síndrome de burnout como la paradoja de la atención en salud: el profesional de salud se enferma en la misma medida que éste sana a los pacientes.
Maslach y Leiter (2008)	Relacionan el burnout especialmente con las características del trabajo, incluyendo alto volumen de trabajo, conflicto y ambigüedad de rol, baja previsibilidad, falta de participación y apoyo social, y experiencia de injusticia.
Carlín y Garcés de los fayos-Ruiz (2010)	Es la consecuencia de eventos estresantes que disponen al individuo a padecerlo. Estos eventos podrán ser de carácter laboral, fundamentalmente, ya que la interacción que el individuo mantiene con los diversos condicionantes del trabajo son la clave para la aparición del burnout.
Gil-Monte (2011)	Es un proceso que se desarrolla de manera progresiva debido a la utilización de estrategias de afrontamiento poco funcionales con las que los profesionales intentan protegerse del estrés laboral generado por sus relaciones con los clientes de la organización y, en menor medida por sus relaciones con la organización.

Fuente: Elaboración propia a partir de la evolución histórica del SQT publicada por Carlín y Garcés de los fayos (2010).

Como podemos ver, el SQT es esencialmente un problema relacionado con el desgaste profesional por lo que su estudio ha cobrado especial importancia a nivel mundial. Los síntomas más comunes derivados de éste síndrome son la sensación de un cansancio profundo derivado del estrés, fatiga física y emocional, que produce la sensación de no

poder más, y lleva al individuo a evitar involucrarse emocionalmente con la situación laboral desencadenando una actitud de indiferencia o cinismo y cuando éste se hace consciente de ello aparece la culpa agravando los efectos de malestar y cansancio.

Forbés-Alvarez (2011) argumenta que el SQT es mucho más que un cansancio habitual, ya que este puede ser reparado simplemente con descanso físico, sin embargo, el SQT es algo más complejo ya que se forma de la combinación de una serie de factores psicosociales, tales como la calidad de sus relaciones interpersonales en el trabajo, ansiedad derivada de las condiciones de su entorno inmediato, irritabilidad o escasa tolerancia al conflicto, falta de concentración, cinismo o depresión. También comenta que es común que exista un distanciamiento hacia las demás personas además del surgimiento de problemas conductuales que le afectan a nivel emocional favoreciendo la aparición de enfermedades psicosomáticas tales como: insomnio, migrañas, pérdida de peso, dolores musculares, deterioro cardiovascular etc. Así como la propensión al consumo de alcohol, cigarros, fármacos, etc.

Por lo tanto en el entorno laboral, un individuo afectado por el SQT se caracteriza por una disminución en la calidad de su trabajo además, es proclive al absentismo, a las malas relaciones personales, a la disminución del sentido de realización y a ser cada vez menos capaz de tolerar la presión y de dar solución a conflictos o situaciones que surgen de manera cotidiana lo cual le produce una gran insatisfacción. En este sentido, en la revisión meta-analítica de Faragher, Cass y Cooper (2005) encontraron 62 estudios que relacionan la satisfacción laboral con el SQT (con correlaciones que van de $r= 0.409$ a $r= 0.478$) y solo en cinco de ellos no se encontró significancia estadística.

Según Albee (2000), el SQT se deriva de una serie de condiciones del hacer diario de los trabajadores, las cuales actúan en conjunto favoreciendo su aparición, tales condiciones se relacionan como ya se ha mencionado anteriormente con realizar una actividad laboral cuyo servicio está directamente relacionado con la atención directa hacia personas (p.e. profesionales de la educación y salud), horarios de trabajo excesivos, altos niveles de exigencia mental y deficiencias en las condiciones organizacionales (p.e. incumplimiento de expectativas, mala definición de puesto, mal ambiente laboral, o incompatibilidad entre los valores del trabajador en relación con los valores de la organización, etc.).

Otro elemento considerado como clave por el INSHT en la aparición del SQT es el trabajo emocional, entendido este como la exigencia de un trabajador de expresar emociones socialmente deseables durante la transacción en los servicios. Así mismo, también manifiesta que cada vez más crece el interés por analizar los procesos de estrés laboral ya que existe cierta preocupación de las organizaciones por la afectación de éste síndrome sobre la calidad de vida laboral que ofrecen a sus empleados, por lo tanto consideran que es necesario un mayor conocimiento del fenómeno. Ya que en el ambiente laboral es donde se originan las exposiciones a factores de riesgo psicosocial que pueden dar lugar a alteraciones de la salud y del bienestar de los trabajadores (García, y Gadea, 2008).

Por lo tanto, para lograr un mayor conocimiento de la experiencia del SQT de los trabajadores, es fundamental centrarse tanto en el individuo como en los grupos de trabajo dentro de la organización ya que por una parte, las diferencias individuales derivadas de la personalidad y por otro los factores psicosociales del contexto actúan en conjunto y es necesario su estudio para poder explicarlo.

En este sentido algunos autores apoyan firmemente la existencia de determinantes comunes entre las variables personales, psicosociales y contextuales con estrés, burnout bienestar psicológico, e insatisfacción laboral y sostienen que éstas variables explican mejor en términos de varianza el burnout (Otero, Castro, Santiago y Villardefrancos. 2010). Por su parte Pando et al. 2006, aportan evidencia de que los factores psicosociales negativos muestran asociación significativa con el agotamiento emocional y la despersonalización, situación que se encontró también entre los factores psicosociales de tipo Organizacional y las dimensiones del SQT. Al respecto, Escribà-Agüir, Artazcoz, y Pérez-Hoyos (2008), argumentan que el ambiente psicosocial y la satisfacción laboral influyen negativamente en el síndrome de quemado en el trabajo afectando las dimensiones de cansancio emocional y despersonalización que a su vez minimizan la sensación de bienestar psicológico.

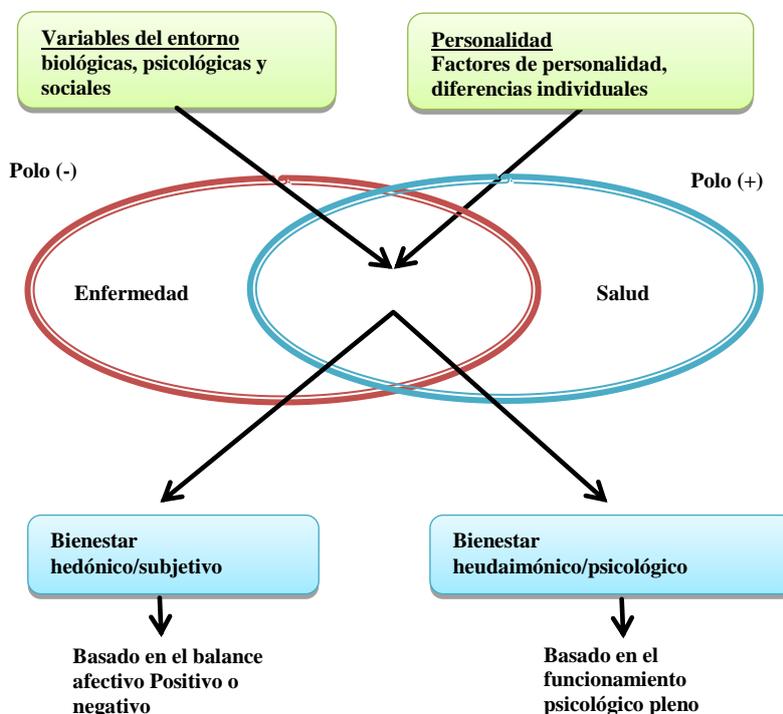
Por su parte, Otero *et al.* (2010), apoyan firmemente la existencia de determinantes comunes entre las variables personales, psicosociales y contextuales con estrés, burnout e insatisfacción laboral. En su estudio concluyen que con las variables personales, psicosociales y contextuales el fenómeno mejor explicado en términos de varianza es el burnout (47.7%), siendo los principales predictores el apoyo entre compañeros que

predice insatisfacción laboral y burnout explicando el 16.9% y el 31.9 % de la varianza respectivamente, y por su parte la personalidad resistente y el optimismo explicando el 19% del estrés ocupacional representando la fase inicial del burnout.

1.1.3 El bienestar psicológico

El término “bienestar” (figura 3) surge de la mediación entre dos constructos salud y enfermedad, que representan los polos positivo y negativo en el proceso dinámico de la interacción del individuo con su entorno, el cual se ve determinado por variables biológicas, psicológicas y sociales (Oramas, Santana y Vergara, 2006). Y regulado por la personalidad (Gale *et al.* 2013). Son muchos los estudios que se han llevado a cabo sobre el bienestar, por lo que Ryan y Deci (2001) proponen organizarlos desde dos perspectivas, una entiende el bienestar como la presencia del afecto positivo y la ausencia del negativo (bienestar hedónico/subjetivo) y la otra propone que el bienestar es consecuencia de un funcionamiento psicológico pleno a partir del cual la persona desarrolla todo su potencial (bienestar eudaimónico/psicológico).

Figura 3. Posturas teóricas sobre bienestar



Fuente: Elaboración propia.

Díaz, *et al.* (2006) sostienen que “*Mientras que la tradición del bienestar subjetivo ha mostrado especial interés en el estudio de los afectos y la satisfacción con la vida, el bienestar psicológico ha centrado su atención en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, concebidas ambas como principales indicadores del funcionamiento positivo*” (p. 572). Esta valoración incluye el estudio de los juicios de valor y las experiencias afectivas que frecuentemente perciben las personas, y revelan información única sobre la calidad de vida de éstas y los procesos que sobrevienen a la evaluación de su propia existencia (Lucas y Diener, 2008). Donde éstas, realizan un balance cognitivo entre afecto positivo y negativo (Díaz-Morales y Sanchez-Lopez, 2002). Siendo la satisfacción el resultado de experimentar muchos momentos felices en los diferentes dominios vitales (Strack, Argyle y Schwart, 1991).

El término de bienestar psicológico surgió a partir del desarrollo de las sociedades industrializadas en Estados Unidos y se fue implementando a partir del interés por las condiciones de vida de los trabajadores. En la literatura psicológica actual, se utilizan como sinónimos de bienestar psicológico: felicidad, bienestar subjetivo, satisfacción, calidad de vida, entre otros (Alarcón, 2006; Díaz *et al.*, 2006; Diener, 2000; Garaigordobil, Aliri, y Fontaneda, 2009; Goñi, Rodríguez y Ruiz de Azúa, 2004; Romero, 2002; Sánchez-Cánovas, 1998; Steel, Schmidt y Shultz, 2008).

Frecuentemente el término más asociado al bienestar es la satisfacción, Rakesh (2011) argumenta que un individuo experimenta una gran satisfacción con la vida cuando existen pequeñas inconsistencias entre lo que se espera y lo que se obtiene, por otro lado se siente una gran insatisfacción en la medida que esas inconsistencias son mayores. Por su parte, Schwarz y Strack, (1991) sostienen que las personas establecen sus propios referentes y construyen su satisfacción dando valor a cada una de las experiencias que adquieren en su vida haciendo uso de “estrategias de cálculo”, es decir, las personas dan un peso a cada una de las vivencias que experimentan en su vida y en base a esto calculan su propio nivel de satisfacción. Por lo tanto la satisfacción hace referencia a un proceso mental mediante el cual los individuos evalúan la calidad de sus vidas con sus propios criterios personales (Chico 2006).

De Neve y Cooper (1998) concluyen que en los niveles de satisfacción que presenta un individuo tiene una relación significativa con los factores de personalidad y éstos se relacionan sustancialmente con el bienestar psicológico especialmente extraversión y

neurotiscismo. La amabilidad favorece las relaciones interpersonales (McGrae y Costa, 1991). Y la calidad de éstas incrementa la felicidad y la satisfacción en la vida (Furnham, 2005).

La teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000) sostiene que existen tres necesidades psicológicas innatas: de autonomía, de competencia y de relaciones, y el cumplimiento de éstas necesidades conduce al bienestar, el cual se manifiesta también, en un mayor afecto positivo o satisfacción con la vida. Lo que ha sido asociado en diversos estudios con un mayor éxito en el trabajo y en las relaciones interpersonales (Luhmann, Lucas, Eid y Diener, 2013; Lyubomirsky, King y Diener, 2005). Greenberg y Baron (2000), en su estudio sobre la satisfacción laboral la definen como una actitud general hacia el trabajo. En este sentido, es de esperar que en los individuos más satisfechos con sus trabajos se observe un comportamiento más positivo y una mayor salud psicológica en la estructura social de la organización (Robbins, 1996).

El trabajador dentro de la estructura organizacional no queda exento de la influencia que ésta tiene sobre él. Si el balance afectivo que el individuo realiza sobre las condiciones que le rodean es positivo se verá incrementada su sensación de bienestar, y si por el contrario, el balance resulta negativo, la carga emocional derivada de la percepción de falta de organización en el trabajo dará origen los riesgos de carácter psicosocial (Castellà *et al.* 2005).

Uno de los riesgos asociados a los factores psicosociales es la sensación de malestar lo que representa un obstáculo en la ejecución de la tarea, y cuanto más obstáculos tengan los trabajadores en su lugar de trabajo menos satisfacción y en consecuencia también menos sensación de bienestar y mayores síntomas de ansiedad y depresión mostrarán (García y Llorens, 2003). Por lo tanto, la satisfacción con el contexto laboral determina en muchos de los casos el bienestar psicológico. Ya que ésta es producto de la aceptación de las circunstancias de la vida, o el cumplimiento de los deseos y las necesidades de una persona en su conjunto (Sousa y Lyubomirsky, 2001). Sin embargo, en todo este proceso de valoración y aceptación de las circunstancias tanto laborales y de la vida de una persona o un grupo de éstas, también estará mediada por las diferencias individuales derivadas de su personalidad ya que estos factores juegan un papel moderador en la manera en que las personas responden ante las circunstancias de la vida (Wroche y Scheier, 2003).

1.2 Aspectos específicos de la calidad de vida laboral en el docente.

La profesión docente atraviesa un tiempo de fuertes cambios que pueden generar cierta presión, estrés y una sensación de malestar general en ellos, lo cual a su vez puede desencadenar la aparición del SQT. En la actualidad se está produciendo un notable incremento por el interés de analizar el contexto educativo y los efectos en la salud psicosocial de los profesores y, desde distintas organizaciones públicas y privadas se está insistiendo en la necesidad de intervenir en la mejora de su calidad de vida laboral (CVL) (Diazgranados, González, y Jaramillo, 2006; Martínez y Salanova, 2004; Rodríguez, Serrano, Chávez, Pérez, y Beltrán, 2008).

1.2.1 El contexto del docente

Los nuevos modelos educativos, suponen un aumento de las demandas y exigencias generando un alto grado de descontento entre los profesores, debido a que no perciben los suficientes recursos personales ni laborales para poder hacer frente a las nuevas exigencias del sistema de enseñanza (Martínez y Salanova, 2004). Así, los estudios sobre las transformaciones en la organización del trabajo docente tienen como referente ineludible las reformas educativas implementadas, por lo tanto, la investigación sobre su malestar requiere de un análisis detallado respecto de los cambios en el contexto y en la organización del trabajo (Chávez y Quiñónez, 2007).

Al concebir los centros educativos como organización laboral permite comprenderla como un sistema social complejo, comprendido por una serie de subsistemas interrelacionados que, si bien reconocen un nivel jerárquico superior, dadas las características de la estructura administrativa del sistema de educativo, no ignoran la dinámica específica que le suponen factores tales como: el ejercicio la dirección, las relaciones interpersonales en centro y el consecuente clima psicosocial (Ibarra, 2005; Namode Mello, 2003).

El clima psicosocial hace referencia a la percepción de aquellas condiciones que se encuentran presentes en una situación laboral y que están directamente relacionadas con la organización, el contenido del trabajo y la realización de la tarea, y que pueden afectar tanto al bienestar o a la salud física, psíquica o social del trabajador como al desarrollo del trabajo (Martín-Daza y Pérez-Bilbao, 1997). Por lo tanto, el clima laboral

en las organizaciones es fundamentalmente un fenómeno colectivo que refleja las características particulares de un contexto social (Payne, Fineman y Wall, 1976; Martín-Daza y Pérez-Bilbao, 1997). Cuya apreciación es influida por las características personales de los miembros de la organización (Campbell, Dunnette, Lawler, y Weick, 1970; Guion, 1971; Pritchard y Karasick, 1973; Winert, 1981).

James y Jones (1974), señalan que la organización es un modelo integrador en el que intervienen principalmente tres componentes: la situación interna de la organización determinada por el clima emanado de su contexto, normas, procesos, cultura, y valores; las variables intervinientes tales como el clima psicológico, el medio ambiente percibido y las actitudes, emociones o motivaciones relacionadas con el trabajo como nivel de satisfacción y expectativas, además de las características individuales tales como las capacidades, la personalidad, el estatus socioeconómico.

En el micro y macro contexto laboral de los profesores algunos autores han concluido que la relación de éstos con la autoridad se caracteriza por cierta tensión entre estos y el control institucional (Ingersoll, 2003; Labaree, 1992). Sin embargo en otras investigaciones encuentran que los docentes no se limitan a cumplir los mandatos de las reformas y políticas educativas. En su lugar sostienen que los docentes se unen activa y tácticamente para colaborar con las instituciones en el seguimiento de esas políticas conservando el compromiso pedagógico que les permita trabajar con las necesidades de sus estudiantes y desarrollar su objetivo profesional (García y Menken 2010; Gitlin y Margonis 1995; Pease-Alvarez y Samway 2008; Pease-Alvarez, y Thompson, 2014).

Hegarty, Shah y Miyake, (2000) argumentan que cada vez más se reconoce que la enseñanza es una tarea compleja y difícil. Los cambios que enfrentan actualmente los docentes incrementan el riesgo de percibir una mala calidad de vida laboral ocasionada en muchos de los casos por conflicto o ambigüedad de rol, ya que frecuentemente los docentes deben dedicar su tiempo a varias tareas no solo relacionadas con sus alumnos, sino también con las familias y otras derivadas del centro escolar en las que debe participar y le restan tiempo para terminar todas sus actividades.

En este sentido, García y Gadea (2008), argumentan que en el lugar trabajo se producen exposiciones a factores de riesgo que pueden dar lugar a alteraciones de la salud y del bienestar de los trabajadores. Las características del puesto de trabajo constituyen aspectos importantes del ambiente inmediatos de un empleado, por ello cabría esperar

que tales características ejercieran una influencia importante sobre las percepciones individuales del respectivo clima laboral (Kozlowski y Hults, 1987). Ya que éstas presentan relaciones significativas con diferentes variables de carácter actitudinal, emocional o afectivo tales como: la satisfacción laboral, la ansiedad, tensión, el conflicto, la ambigüedad y la sobrecarga de rol, el bienestar afectivo, el compromiso organizacional y la propensión al abandono (Madrid y Dunn-Kenney, 2010; Mañas, 1998; Moriarty, Edmonds, Blatchford, y Martin, 2001; Peiró, González-Romá y Ramos, 1991; Subirats, 1998; Ylitapio-Mantyla, Uusiautti y Maatta, 2012). Variables que a su vez pueden ser influidas por factores de personalidad e inteligencia emocional.

Adina y Clipa (2012) hacen referencia a que niveles adecuados de inteligencia emocional contribuyen a un apropiado manejo de las emociones y concluyen que en los docentes esto incrementa la satisfacción con la vida y ayuda en la construcción de actitudes positivas hacia el trabajo. Ya que actualmente, las presiones sobre la enseñanza son cada vez mayores por lo que el docente, se siente muchas veces abrumado, desorientado y perplejo enfrentándose a una crisis de confianza y de identidad profesional (Bolívar, 2004; Bolívar, Gallego, León, y Pérez, 2005; Day, 2006; Lopes, 2011; Moreno-Olmedilla, 2011).

Gran parte de la identidad profesional del docente depende de la valoración social percibida (Zembylas, 2005). El sentimiento de pérdida de la estima y del reconocimiento social quebranta las bases de la identidad profesional y reduce los vínculos entre los miembros de la profesión y su sentido de pertenencia a la misma. Y si los docentes no cuentan con suficientes recursos, personales o laborales para hacer frente a estos obstáculos todas las consecuencias que de ello se deriven, estarán relacionadas con los niveles de estrés que experimenten, y esto afectará a su bienestar psicológico de forma negativa y a su percepción de calidad de vida laboral (Brown y Mitchel, 1993; Byrne, 1999; Caldewood, 1989; Grau, Llorens, García y Burriel, 2003).

La situación de los docentes es de una profunda carga emocional, están quemados, desvalorizados, abrumados o exhaustos. Razón por la que internacionalmente, el estrés y el síndrome de quemado en el trabajo se han estudiado ampliamente en la labor de la enseñanza, a veces por interés en los docentes y otras por constituir un escenario idóneo

para la investigación (Boyle y Borg, 1995; Kyriacou, 2003; Rodríguez-Guzmán, Oramas-Viera y Rodríguez, 2007; Travers y Cooper, 1997).

Lima y Lerrechea (2013), sostienen que actualmente los profesores se sienten descontentos consigo mismos e insatisfechos con sus resultados, perjudicando, consecuentemente, el hacer pedagógico. Y que cuando el docente evalúa que las demandas derivadas de estas condiciones superan sus propios recursos, moviliza un conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales para afrontarlas que en muchos de los casos provocan estrés. Y las situaciones crónicas de estrés y tensión son circunstancias cotidianas en el ambiente laboral y el SQT surge como un emergente psicosocial, que deteriora la organización laboral, la salud y el bienestar, representando además un riesgo psicosocial para otros procesos relacionados con la enfermedad (Oramas-Viera, 2013). En este sentido, en la literatura se hace referencia a un malestar docente como causa inherente a la profesión de la enseñanza, caracterizado por la insatisfacción con el trabajo, por la disminución de la implicación personal en el mismo, lo que provoca cada vez más casos de absentismo, cambio de centro, abandono de la profesión o deseos expresados de hacerlo, agotamiento, cansancio físico, ansiedad, disminución de la autoestima, sentimientos de culpa, algunos tipos de neurosis, estrés y depresión (Esteve, 1994; Martínez, Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés y Fernández 2003; Valles y Kohen, 1997).

Travers y Cooper (1997) señalan a los “obstáculos de los docentes” como la fuente de su agotamiento, refiriéndose a la constante interacción con alumnos y con la parte formal o estructura del centro, además de los cambios en la enseñanza, inseguridad laboral y la ambigüedad de rol, resaltando que éstas situaciones representan un obstáculo que favorece el estado de insatisfacción laboral.

La insatisfacción con el rol laboral del docente y la falta de apoyo social ante los problemas derivados de su trabajo son los que más se asocian con la sintomatología física y mental relacionada con estados depresivos (Matud *et al.* 2002). Cuanto más obstáculos tengan estos en su lugar de trabajo, mayores síntomas de ansiedad y depresión mostrarán (García y Llorens, 2003). Síntomas que están relacionados con el burnout. Y Aunque este no es un problema nuevo, se considera uno de los daños laborales, de carácter psicosocial más importantes de la sociedad actual (Salanova y Llorens, 2008).

En este sentido, las diferencias individuales derivadas de la personalidad favorecen en los docentes un adecuado uso de sus recursos y estrategias para mitigar los efectos del clima psicosocial, lo que hace que las experiencias de conflicto en el trabajo resulten menos estresantes disminuyendo en gran medida los efectos del SQT (Gimeno, Pinazo, García y García, 2008). Ya que el acto de educar implica relaciones con los demás y estas interacciones constituyen la base para que aparezcan problemas de salud mental y física, lo que a su vez hace necesario el cuidado de la salud del docente mejorando las condiciones que favorezcan su calidad de vida laboral (Lima y Lerrechea, 2013). Razón por la que el análisis de factores psicosociales provee beneficios en dos direcciones, por un lado su identificación propicia una vía de intervención en el bienestar mediante la mejora de las condiciones de los trabajadores y por otro lado, su identificación permite intervenir en la prevención de enfermedades derivadas de los mismos (Villalobos, 2004).

Los factores psicosociales han cobrado especial importancia en lo referente a estudios de estrés ocupacional y las secuelas de éste en la salud del trabajador tanto a nivel individual como grupal. Donde la realidad psicosocial hace referencia no tanto a las condiciones que objetivamente se dan sino a cómo son percibidas y experimentadas por la persona (Martín-Daza y Pérez-Bilbao, 1997). En las organizaciones educativas la exposición a los riesgos psicosociales es cada vez más habitual e intensa, lo que hace conveniente y precisa la identificación, evaluación y control del clima grupal con el fin de evitar sus riesgos asociados al estrés, a la salud y la seguridad en el trabajo (EU-OSHA, 2007).

Por lo tanto, no es sorprendente que los resultados obtenidos en estudios recientes sobre el estrés del profesorado, casi todos los maestros reportaran estrés relacionado con las demandas de tiempo de enseñanza. Ya que el protagonista de estos cambios es el propio docente y es necesario que las demandas armonicen con su preparación profesional y sus recursos intelectuales. Lamentablemente cuando éstos recursos u otras condiciones de trabajo necesarias para los cambios no están presentes, las demandas laborales no pueden cubrir las expectativas sobre su cumplimiento, y esto implica un elevado costo a la salud y al bienestar del docente (Moriarty, Edmonds, Blatchford y Martin, 2001; Oramas-Viera, 2013; Ylitapio-Mantyla *et al.* 2012).

1.2.2 Situación del docente ante la sociedad del siglo XXI

En la actualidad la profesión docente se encuentra inmersa en una sociedad cambiante que precisa una adaptación constante a las nuevas tendencias de los modelos de enseñanza/aprendizaje y al estudiante del siglo XXI. El papel del docente ante esta situación es el de asumir ser el principal promotor de todos los cambios donde los estudiantes del siglo XXI deben ser formados para enfrentarse en un futuro a los avances tecnológicos que cada vez son más acelerados.

Debemos recordar que ya no estamos en la época en la que los alumnos eran receptores pasivos de la información que daba el profesor de manera expositiva, por lo tanto es necesario que el docente esté dispuesto a utilizar nuevas tecnologías de comunicación e información (TIC) de lo contrario estará desfasado como tal abriendo una brecha generacional que impedirá la adecuada transmisión de conocimientos. Esta situación hace necesario que los docentes aprendan a utilizar todos los recursos tecnológicos que existen al alcance de los alumnos ya que éstos son aprendices digitales y necesitarán de su apoyo.

La actividad docente se ha convertido en una de las profesiones con más riesgo a sufrir problemas de estrés (García y Llorens, 2003; Golg y Roth, 1993). Algunas otras de sus principales fuentes, son producto de una serie de aspectos tales como: los cambios que en la actualidad se viven en la sociedad en general fruto de los valores sociales emergentes dentro del núcleo familiar y de los propios alumnos; a las modificaciones que la profesión ha sufrido en el mercado laboral y al cambio de imagen que esta tiene en la sociedad actual; y a estos aspectos también se suma la rapidez con que los cambios tecnológicos e institucionales ocurren. Estas son algunas de las características de la sociedad del siglo XXI que afectan, sin duda, al ejercicio de la actividad de los docentes (Bartolomé, 1999; Buendía, 1998; Trilla y García, 2001).

El impacto que ha causado el uso de las TIC en la sociedad actual conlleva a cambios en todos los ámbitos de la vida del ser humano, sobre todo en las actividades laborales y en el mundo educativo, donde sin duda alguna son esenciales para brindar una educación de calidad que exige que los docentes estén capacitados para darles el uso apropiado. Ante estas condiciones las expectativas que pesan sobre el docente son elevadas y

cuando este pretende asumir su responsabilidad ante lo que se espera de su gestión y no encuentra los recursos necesarios para hacer frente a la situación, esto le lleva a experimentar cada vez en mayor medida la vivencia de factores psicosociales que podrían desencadenar alteración en sus niveles de bienestar y la aparición del SQT producto de la exposición constante a niveles elevados de estrés.

Hoy en día para el docente no es suficiente solo dominar el conocimiento sobre la materia a ser enseñada, es preciso, entre otras competencias, convertir el saber disciplinar en contenidos que puedan ser accesibles para el alumno mediante el uso de las nuevas tecnologías, lo cual implica la concepción de la idea de un nuevo docente en formación y esto representa un cambio en el pensamiento tradicional de la práctica pedagógica. Además, en el clima profesional del docente, este tiene que luchar con las demandas de rendición de cuentas y la transformación de su práctica que es cada vez más centralizada, lo que plantea una amenaza potencial para su autonomía profesional y moral. En conjunto estas condiciones constituyen un grupo de factores objetivos y subjetivos presentes en el ambiente laboral que influyen o determinan su actividad y sus resultados (Grau, Agut, Burriel y Salanova, 2001; Herrera, 2008; Macedo, 2002; Martínez y Salanova, 2004; Oramas, 2013; Osgood, 2006; Rico, 2000; 2009).

Grau, De Diego y Agulló (2004) discuten que un clima basado en el apoyo y la consecución de metas incrementa la realización personal, por otro lado, un clima basado solo en innovación potencia el cansancio emocional y la despersonalización. En este sentido, algunos autores argumentan que la innovación del tipo tecnológico es un factor que actualmente desencadena una respuesta al estrés en el sector educativo al que denominan “tecnoestres” (Fernández, 2013; Gumbau, Soria, y Ventura, 2007; Llorens, Salanova, y Ventura, 2007; Ventura, Carda-Salvador, Ventura-Campos, y Salanova-Soria, 2003; Vilar, Borlido, Correa-Luna, y Passarini, 2012).

Pérez-Fernández (2013), se refiere al “tecnoestres” como el estrés laboral derivado por el manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), y menciona que el origen de este tipo de estrés se debe a que supone nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje que ocasionan cambios en el rol de los docentes que, por una parte, sin duda proveen muchos beneficios, sin embargo, también puede dar lugar a la aparición de consecuencias negativas. Por lo tanto, ante la percepción por parte del profesor de una serie de fuentes de estrés es posible la adopción de actitudes de distanciamiento

frías y despersonalizadas hacia los estudiantes, entendiéndose esta conducta como un modo de afrontamiento al agotamiento experimentado, conductas que se asocian al SQT (Martínez y Salanova, 2004).

En otros estudios relacionados con SQT, Matud, García y Matud (2002) encontraron que la insatisfacción del profesorado con el rol laboral y el apoyo social percibido ante los problemas laborales son los factores que más se asocian con la sintomatología física y mental relacionada con estados depresivos. Y en la revisión meta-analítica de Faragher, Cass y Cooper (2005) encontraron 62 estudios que relacionan la satisfacción laboral con el síndrome de quemado en el trabajo SQT (con correlaciones que van desde $r = .409$ a $r = .478$) y solo en cinco de ellos no se encontró significancia estadística. Algunos autores sostienen que el SQT puede afectar a todas las profesiones asistenciales, pero especialmente a las relacionadas con dos ámbitos específicos: la docencia y la asistencia a víctimas (Moreno-Jiménez, Bustos, Matallana, y Miralles, 1997; Pando-Moreno, Aranda-Beltrán, Aldrete-Rodriguez, Flores-Salinas, y Pozos-Radillo, 2006).

En este mismo sentido, Grau, De Diego y Agulló (2004), argumentan que la nueva concepción del trabajo y los cambios tecnológicos apresurados en las organizaciones producen altos niveles de sentimientos como frustración, agotamiento y cansancio emocional ($r = .230$; $p < .035$) y de actitudes cínicas y excesivo endurecimiento personal ($r = .227$; $p < .038$). En el ámbito educativo éstos factores son el día a día ya que la profesión docente es, entre las de servicios, una de las más sensibles al impacto de los cambios vertiginosos derivados de la innovación tecnológica, del contexto económico, tecnológico, político, social y cultural, característicos de la actualidad, que actúan sinérgicamente con las demandas físicas, mentales, emocionales y de relación con compañeros y con el contexto laboral en general que son inherentes a su desempeño como docentes (Oramas-Viera 2013).

Según, Martín-Daza y Pérez-Bilbao (1997), las consecuencias perjudiciales sobre la salud o el bienestar del trabajador que se derivan de una situación en las que se dan unas condiciones psicosociales adversas o desfavorables en el contexto laboral son el estrés, el SQT, la insatisfacción laboral, problemas en las relaciones interpersonales, desmotivación laboral, etc. por lo tanto, la realidad psicosocial hace referencia no tanto a las condiciones que objetivamente se dan sino a cómo son percibidas y

experimentadas por los docentes. Y Cabe destacar que estos aspectos también guardan relación con la propia percepción del docente de una formación profesional insuficiente, así como con las dificultades que deben enfrentar en el aula relacionadas con la disciplina producto del aumento de la violencia en los niños, y la falta de espacio y tiempo para la comunicación (De Vollmer, 1994).

González-Romá y Peiró, (1999) en su estudio sobre el clima en las organizaciones y en los equipos de trabajo han obtenido resultados que respaldan la influencia de las percepciones individuales de clima sobre diferentes variables individuales como la satisfacción laboral. Y en este sentido algunos estudios sobre las transformaciones en la organización del trabajo docente tienen como referente ineludible las reformas educativas implementadas y recomiendan a administradores de centros escolares y políticos tomar en cuenta las aportaciones que hacen los estudios relacionados con satisfacción y bienestar docente con el fin de mejorar las condiciones de su entorno y su calidad de vida laboral (Grau, 2001; Hüsne, 2014).

1.3 Influencia del Clima psicosocial y Personalidad en la calidad de vida del docente.

En las organizaciones educativas, la práctica de la enseñanza abarca componentes que interactúan con elementos afectivos e interpersonales que tienen que ver con la experiencia del docente, con el contexto de trabajo y con su identidad personal y éstas juegan parte importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El rol del docente en este proceso, puede ser definido como la suma de expectativas y demandas sobre las conductas que se espera desarrolle en su ámbito profesional. Sin embargo en el ámbito laboral del docente no se identifican con claridad esas expectativas y las demandas son cada vez más fuertes.

McBer (2001), realizó un estudio sobre el tipo de situaciones que afectan al docente y las clasificó en tres dimensiones: personal, profesional y situacional. La dimensión personal hace referencia a aquellas situaciones que interfieren en su vida disminuyendo el tiempo de descanso y convivencia familiar por llevar trabajo a casa. En la dimensión profesional, se relaciona la afectación del docente con el tiempo que en muchas ocasiones debe dedicar a resolver problemas de conducta grupal (indisciplina, mobbing, bullying, etc.) a lo que se añade el hecho de tener que atender situaciones de tipo

de su ambiente de trabajo para realizar la evaluación proviene de sus diferencias individuales, de su personalidad, de la experiencia personal que tiene cada uno de los trabajadores y ésta es influenciada por las variables psicosociales del grupo de trabajo en el que se integra (Kalimo, El-Batawi y Cooper, 1988). Donde también interfieren los aspectos que se refieren a la identificación con la tarea que están relacionados con el contenido y con el significado que el trabajo tiene para la persona que lo ejecuta.

Sin embargo, el comportamiento (pensamiento o sentimiento) de una persona en un contexto determinado, no puede explicarse solo desde la base de la situación externa lo cual hace necesario para su estudio el análisis de la personalidad para identificar las causas ya que ésta refleja patrones de comportamiento en relación a las diferencias individuales. Y el aprendizaje individual de las personas y la experiencia en relación con el ambiente que experimentan moldean el desarrollo de la personalidad (Lopes, Salovey y Straus, 2003; Caspi, 2000; Kagan, 1998; McCrae, *et al.* 2000; Watson, 2000). Donde la personalidad normal reflejaría los modos específicos de adaptación que tiene un individuo y la existencia de conflicto en esa adaptación reflejaría una carencia en la capacidad para relacionarse en el contexto que enfrenta (Aparicio y Sánchez-López, 1999).

Es decir, los factores de personalidad, influyen en la manera en cómo la gente reacciona ante situaciones críticas de la vida y en las actitudes hacia el trabajo, por lo tanto, la personalidad puede afectar significativamente los niveles de satisfacción y la calidad de vida que se experimenta (Judge y Kammeyer-Mueller, 2012; Thoresen, Kaplan, Barsky, Warren, y De Chermont, 2003; Wroche y Scheier, 2003).

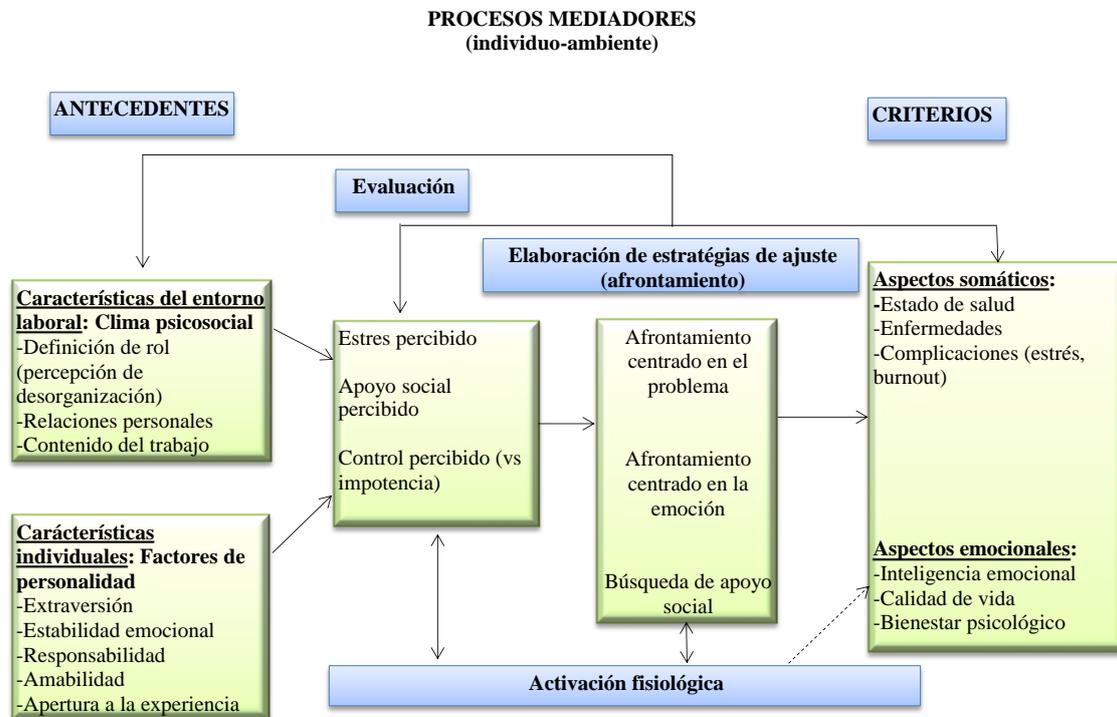
Es decir, el papel de la personalidad sería de una influencia moderadora entre el nivel de calidad de vida que un individuo experimenta en relación a un trabajo estresante o en relación a un trabajo con contenido, siendo este último aquel que le permite a la persona sentir que su trabajo sirve para algo, que tiene significado para sí mismo y contribuye en algo en la sociedad en general, y que además que le ofrece la posibilidad de aplicar y desarrollar sus conocimientos y capacidades (Cuenca, 2002).

En este sentido, Rizzo, House y Lirtzman (1970) consideran diversos elementos que pueden ser generadores de riesgo psicosocial conducentes al SQT y a la insatisfacción asociada con una mala calidad de vida laboral, tales elementos son: la carga física y

mental de trabajo, los conocimientos de la tarea, la definición del rol, la identificación con la tarea y el nivel de responsabilidad del cargo.

Algunos estudios plantean que las características individuales de los trabajadores afectan su percepción del ambiente laboral y, en consecuencia esto determina sus conductas asociadas (Wroche y Scheier, 2003). En los estudios de Ones y Viswesvaran (2001) y Salgado, Viswesvaran y Ones (2001) incorporan los “Criterion-focused Occupational Personality Scales (COPS) para referirse al clima grupal mediador que relaciona los rasgos de personalidad con el desempeño, con las características del puesto y con las conductas contraproductivas en el trabajo. Por su parte Furham (2005) plantea la influencia de rasgos de la personalidad sobre la percepción de un clima saludable y afirma que las diferencias individuales son un buen recurso para explicar las dificultades de adaptación psicosocial al trabajo y los problemas que se derivan de él. Ya que ante una determinada condición psicosocial laboral adversa no todos los trabajadores desarrollarán las mismas reacciones. Ciertas características propias de cada trabajador (personalidad, necesidades, expectativas, vulnerabilidad, capacidad de adaptación, etc.) determinarán la magnitud y la naturaleza tanto de sus reacciones como de las consecuencias que sufrirá (Martín-Daza y Pérez-Bilbao (1997). En la figura 4, podemos observar el papel moderador de la personalidad en el proceso de valoración del clima psicosocial del grupo de trabajo y su efecto en la activación de aspectos somáticos y aspectos emocionales.

Figura 4. Procesos mediadores individuo-ambiente



Fuente: Adaptado del modelo transaccional en psicología de la salud de Bruchon-Schweitzer (2002).

Podemos decir que la personalidad influye en la calidad de vida laboral y en la salud en función de cómo los individuos reaccionan ante situaciones críticas que experimentan en su ambiente de trabajo. El neuroticismo predice una pobre conducta de salud y baja calidad de vida particularmente cuando está asociado a bajos niveles de extraversión y responsabilidad (Penedo *et al.* 2003; Williams, O'Brien y Colder, 2004). También está asociado con los síntomas infundados (sin base fisiológica) del resfriado (Feldman, Cohen, Doyle, Skoner y Gwalney, 1999). Y con el consumo de tabaco (Marusic y Eysenck, 2001).

A menudo los investigadores han centrado su atención sobre las relaciones entre la personalidad y estrés como un factor de riesgo de la enfermedad (McKenna, Zevon, Corn, y Rounds, 1999). En este sentido, Pedersen, Middel y Larsen (2002), argumentan que existe una asociación directa de la personalidad como mediadora de las

enfermedades o conductas y riesgos para la salud. Ya que la personalidad puede alterar el curso y el resultado de la salud o enfermedad (Contrada, Cathe y O'Leary, 1999).

La base contextual por su parte, defiende que los procesos biológicos y sociales están integralmente implicados en la salud y en la enfermedad (Suls y Rothman, 2004). Existe una relación directa entre salud mental deficiente y condiciones de trabajo desagradables (Kornhauser 1965). En este sentido los obstáculos que los profesores perciben en su lugar de trabajo tienen un efecto en su salud psicológica. Así, a mayor percepción de obstáculos mayores niveles de ansiedad y depresión (García y Llorens, 2003). Un ejemplo claro es que los trabajadores que experimentan conflicto de rol presentan mayor insatisfacción, tensión, indiferencia, baja autoestima (Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek y Rosenthal, 1964). Y un mayor riesgo de enfermedades coronarias (Shirom, Eden, Silverwasser y Kellerman, 1973). Sin embargo si el entorno laboral favorece las relaciones personales positivas, éstas amortiguan algunos efectos entre las demandas del trabajo de un individuo y las consecuencias negativas que éste pudiera tener sobre su salud (French, 1974).

Los factores de personalidad y los factores situacionales actúan conjuntamente para promover la buena salud y prevenir la mala (Lauriola, Russo, Lucidi, Violali y Levin, 2005). Por lo tanto, es necesario por un lado, considerar la salud física y social que produce o puede producir estrés en los individuos, así como, también es necesario al mismo tiempo tener en cuenta las características personales del sujeto, su forma de percibir la situación y su personalidad, ya que éstos pueden afectar su comportamiento y su salud a nivel físico y mental (Peiró, 1986).

La salud en un concepto amplio según la OMS (1998), es el estado de completo bienestar físico, mental y social y no solo la ausencia de infecciones y enfermedad. En la actualidad cada vez más se incrementa la tendencia entre los especialistas a considerar que todas las enfermedades tienen raíces psicosomáticas, es decir, que todo padecimiento que se refleja a nivel físico está asociado en mayor o menor grado a factores psicológicos que son influidos por la personalidad del individuo (Figura 5).

En este sentido el papel de las características personales del individuo cobran especial importancia, la personalidad al tener un efecto mediador, cuando existen situaciones en el entorno que pueden tornarse problemáticas y el ajuste esperado entre el trabajo y la persona es inadecuado y no se cuenta con estrategias ni recursos personales suficientes

para mitigar sus efectos negativos, es entonces que aparece la experiencia de estrés, que en niveles altos genera SQT y este es considerado como una enfermedad. Por lo tanto, algunos autores afirman que el estrés predispone a la enfermedad y deteriora la calidad de vida (Bruchon-Schweitzer, 2002; Friedman y Both-Kewley, 1987; Levi, 2001; Schwartzmann, 2003; Suls y Rittenhouse, 1990).

Figura 5. Modelos en que la personalidad induce a riesgos para la salud.



Fuente: Suls & Rittenhouse (1990).

Es de esta manera que las diferencias individuales se relacionan con la capacidad de las personas para adaptarse a sus metas aun cuando éstas parecen inalcanzables, mitigando el efecto de condiciones adversas y contribuyendo a la salud psicológica de las personas, la cual se manifiesta principalmente en la manera en que estas responden ante las circunstancias de la vida. En consecuencia, es de esperar que la personalidad manifieste patrones de comportamiento aplicables a muchas situaciones, lo que hace que algunos autores consideren a los factores de personalidad como mejores predictores para la calidad de vida (Wroche y Scheier, 2003).

Así, por un lado el clima psicosocial recoge información del ambiente laboral relacionada con la organización, el puesto de trabajo y las relaciones interpersonales en el mismo. Y por otro lado, la personalidad como organización dinámica dentro de cada persona crea patrones característicos de la conducta, pensamientos y sentimientos que tienen una influencia mediadora con el contexto. En conjunto, el estudio del constructo del clima psicosocial y de personalidad de los docentes permite recoger información que provee una base para el estudio del síndrome de quemado en el trabajo y el bienestar

Rivas, Bejarano y Sanz-Vergel, 2010; Moreno-Jiménez, Garrosa, Corso, Boada y Rodríguez-Carvajal, 2012). Desde esta aproximación cabe mencionar que el campo del malestar ocupacional ha sido uno de los tópicos más estudiados, con especial énfasis en sus diferentes manifestaciones asociadas como por ejemplo el estrés, el burnout y la insatisfacción laboral (Otero *et al.* 2010).

En el ámbito educativo se han realizado diversos trabajos de investigación que analizan el estrés en docentes, en los que se menciona la necesidad de la prevención de daños ocasionados por el estrés derivado por factores psicosociales inherentes a las condiciones de trabajo (Da Silva, Gil-Monte, de Fátima, y Bovi, 2013; Figueiredo-Ferraz, Gil-Monte, Ribeiro, y Grau-Alberola, 2013; Gil-Monte, Carlotto, y Gonçalves, 2011; Gil-Monte, y Noyola, 2011; Gil-Monte, Unda y Sandoval, 2009; Gil-Monte, 2000, 2001, 2011; Mercado-Salas y Gil-Monte, 2012; Mercado-Salgado y Gil-Monte 2010; Pando-Moreno, Aranda-Beltrán, Aldrete-Rodríguez, Flores-Salinas, Pozos-Radillo, 2006; Otero *et al.* 2010; Unda, 2010; Wang *et al.* 2013). No obstante, la mayoría de estos trabajos no tienen en cuenta el efecto que pueden tener las diferencias individuales en personalidad sobre este tipo de procesos. Hay que tener en cuenta que autores como Egan, Tannahill, Petticrew y Thomas, (2008) plantean la hipótesis de que las respuestas a los factores de clima psicosocial en el grupo de trabajo no son las mismas en todos los trabajadores aunque ocupen un mismo puesto. La personalidad podría influir en la forma de razonar y dar respuesta de los individuos y éstas podrían enfocarse mejor a determinados problemas si éstos concuerdan con su perfil de personalidad (Fumero, Santamaría y Johnson-Laird, 2010; Garcia-Villamizar y Freixas-Guinjoan, 2003).

Salgado (1998), señala que los individuos más propensos a sufrir burnout se caracterizan por manifestar ansiedad, niveles bajos de actividad y de control emocional, del mismo modo se les dificulta establecer los límites en las relaciones profesionales lo que conecta con el modelo de personalidad de los Big Five.

La percepción que realiza un empleado del clima del grupo de trabajo derivado de las relaciones profesionales, es clave para la evaluación de su salud psicosocial y calidad de vida de su empleo (Perry, Le May, Rodway, Tracy, y Galer, 2005), si la valoración final de su percepción conduce a daño, pérdida, amenaza o desafío emergerá una respuesta de estrés y consecuencias psicosociales, que en alto grado también pueden ocasionar la aparición del síndrome de burnout (Carvana 2001).

Gil-Monte (2011) define el burnout o síndrome de quemarse en el trabajo (SQT) como “un proceso que se desarrolla de manera progresiva debido a la utilización de estrategias de afrontamiento poco funcionales con las que los profesionales intentan protegerse del estrés laboral generado por sus relaciones con los clientes de la organización y, en menor medida por sus relaciones con la organización” p. 13, por lo tanto podemos decir que el SQT, se producirá como una respuesta prolongada a los estresores crónicos de naturaleza emocional e interpersonal (Grau-Arberola, Gil-Monte, García-Jueas y Figueredo-Ferraz, 2010).

Se considera que el SQT en el docente surge de una discrepancia entre sus ideales individuales orientados a dar una buena formación a sus alumnos y la realidad de las actividades diarias, se centra más en la entrega de informes, avances programáticos, calificaciones, firmas de asistencia, etc., que en dar apoyo (aunque sea emocional) a la labor sustantiva del docente (Pando-Moreno *et al.* 2006). De igual manera, las actitudes que desarrollan los profesionales hacia los usuarios de la organización y el servicio que ofrecen están relacionados con riesgos laborales asociados a su entorno, siendo de especial relevancia en el sector asistencial los riesgos laborales de origen psicosocial debido a que los profesionales trabajan en continua interacción con personas. Y es en la tarea del docente donde es más probable su incidencia, ya que los profesionales del sector educativo trabajan con y de cara a las personas desempeñando un importante papel para la sociedad (Oberle y Hughes, 2001; Ben-Ari, Krole y Har-Even, 2003).

Además, resulta interesante ver como esta constante interacción no les deja exentos de situaciones conflictivas en el grupo de trabajo, Mercado *et al.* (2010) argumentan que cuando existen relaciones interpersonales conflictivas los individuos más comprometidos con la organización presentan mayores niveles de SQT que los individuos menos comprometidos especialmente, en las dimensiones de desgaste psíquico y culpa. Como consecuencia si los docentes se sienten descontentos consigo mismos e insatisfechos con sus resultados laborales mostrarán indicadores de agotamiento emocional que posiblemente les llevará a cuestionar su eficacia y a pensar que ya no pueden dar más de sí mismos (Durán, *et al.* 2006; Gil-Monte y Peiró, 1997; Gil-Monte, Peiró y Valcárcel, 1998; Queirós, Carlotto, Kaiseler, Dias y Pereira, 2013).

Por lo tanto, en su ejercicio profesional, los docentes puede que perciban mayores obstáculos para la realización de sus tareas y que éstos repercutan en unos mayores niveles de SQT en comparación con la población que realiza otras tareas, y como

consecuencia, podría verse reflejado en menores niveles de autoeficacia (Salanova, Llorens y García-Renedo, 2003). En este mismo sentido cabe mencionar que dentro de los riesgos laborales de carácter psicosocial, el estrés laboral y SQT ocupan un lugar destacado, y puede afectar a todas las profesiones asistenciales, pero especialmente a dos: la docencia y la asistencia sanitaria, mientras mayor sea la demanda del trabajo y más alto en nivel vocacional del especialista existe mayor probabilidad de que aparezca el síndrome, y esto representa una de las principales causas del deterioro de las condiciones de trabajo, y fuente de absentismo laboral. (Cherniss, 1995; Gil-Monte, 2011; Grau-Alberola *et al.* 2010; Moreno-Jiménez, Bustos-Rodriguez, Matallana-Alvarez, y Millanes-Caballero, 1997; Otero *et al.* 2010; Pando-Moreno *et al.* 2006; Tous-Pallarès, 2009; Wang *et al.* 2013).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, nuestro objetivo es estudiar la influencia que tiene el clima grupal y la personalidad en la aparición del SQT en los docentes como parte del grupo de profesiones asistenciales, partiendo de las siguientes premisas:

Por un lado consideramos que aquellos profesores en cuyo entorno laboral perciben desorganización y un mayor número de situaciones estresantes (alumnos problemáticos en clase, poco apoyo de los compañeros de trabajo, problemas técnicos en el centro, pérdida de control de la tarea y conflicto de rol, etc.) son los que manifestarán actitudes más cínicas o distantes hacia el trabajo y se sentirán menos competentes en el desempeño de su rol como docente. En este sentido, estudios como el de Moreno-Jiménez *et al.* (2012) encontraron correlaciones de ($r=.550$; $p>.01$) entre el estrés asociado al rol con el agotamiento emocional. En el mismo sentido, autores como Durán *et al.* (2006), encuentran que la percepción de estrés incrementa el cansancio emocional y el cinismo ($r=.330$; $p<.01$) ($r=.370$; $p<.01$) y disminuye la dedicación ($r=-.170$; $p<.01$), mientras que en los estudios Moreno-Jiménez *et al.* (2006) se aprecia una relación significativa entre los antecedentes organizacionales con el burnout ($r=.69$; $p<.01$).

Por otro lado es posible que los factores de personalidad influyan en la capacidad del docente para hacer frente y dar respuesta a las condiciones estresantes derivadas de su trabajo actuando estos bien como protectores, o bien como factores que agravan los efectos del SQT. En este sentido, autores como García-Izquierdo *et al.* (2009) relacionan agotamiento emocional con los Big Five obteniendo las siguientes puntuaciones: con neuroticismo (polo negativo de la estabilidad emocional) ($r=.360$;

$p < .01$), con extraversión ($r = -.150$; $p < .01$), para apertura a la experiencia ($r = -.180$; $p < .01$), amabilidad ($r = -.220$; $p < .01$) y para responsabilidad ($r = -.190$; $p < .01$). En este mismo sentido Queirós *et al.* (2013) por su parte relacionan la satisfacción laboral con el cansancio emocional ($r = -.479$; $p < .01$) y la despersonalización ($r = -.269$; $p < .01$). Todo ello nos hace hipotetizar la existencia de un patrón de relaciones negativo al relacionar las dimensiones de personalidad con el SQT.

Por lo tanto, podría ser que el agotamiento más o menos rápido de los recursos emocionales propios del profesional de la docencia esté mediado por las diferencias individuales derivadas de su personalidad e influida por el clima percibido en su entorno grupal, esta propuesta es coherente con los hallazgos de autores como Chico (2000) que relaciona la intensidad emocional negativa con la extraversión ($r = -.190$; $p < .01$) y el neuroticismo ($r = -.580$; $p < .01$). No obstante, aunque existen diversos estudios que relacionan por separado clima y personalidad con burnout, existen pocos que las analizan de forma simultánea y, aún menos, que analicen dichas relaciones desde el modelo de los cinco grandes factores de personalidad. Por todo ello consideramos que resulta importante explorar, en primer lugar, como se relaciona la percepción del clima psicosocial del grupo y la personalidad con el SQT y, en segundo lugar, analizar la contribución del clima psicosocial y de la personalidad en un modelo predictivo del SQT.

1.5 Bienestar Psicológico en Docentes (Una evaluación desde la perspectiva del clima psicosocial, de la personalidad y el SQT).

Una de las líneas de investigación más prometedoras sobre trabajo y salud mental en docentes, ha sido la búsqueda de modelos explicativos de bienestar basado en aspectos psicosociales del trabajo (Chávez y Quiñónez, 2007). El bienestar psicológico de los docentes está relacionado con una alta sensación de estar bien, con un gran afecto positivo y satisfacción en la vida y esto ha sido asociado en estudios anteriores con éxito laboral y buenas relaciones interpersonales (Luhmann, Lucas, Eid y Diener, 2013; Lyubomirsky, King, y Diener, 2005), así como con el ajuste persona-entorno y el apoyo social percibido (Dejours, 1998, 1990; Karasek y Teorell, 1990; Mendel 1993; Parra, 2001; Verhoeven, Kraaij, Joeke y Maes, 2003).

Por su parte, Rodríguez-Carvajal, Díaz, Moreno-Jimenez, Blanco y Van-Dierendonck (2010) sostienen que el estudio de los recursos individuales de las personas representa un elemento adicional y significativo dentro del constructo de bienestar, y refleja el grado en que éstas piensan y sienten que su vida va bien. Y es en este sentido, que determinar el grado en que los factores contextuales y personales afectan al bienestar psicológico ha suscitado cierta controversia.

García-Villamizar y Freixas (2003) argumentan que las características individuales de las personas afectan la percepción que tienen del ambiente de trabajo, y en consecuencia determinan sus reacciones en el mismo. Respecto a las variables contextuales autores como Gilovich y Eibach (2001), sugieren que la influencia de los factores situacionales es relativamente débil en comparación con la fuerte influencia que los factores de personalidad tienen en el bienestar psicológico, ya que la personalidad es uno de los principales predictores de bienestar (Aghababaei y Arji, 2013).

Cuando se estudian las organizaciones existen diversas variables que intervienen y están estrechamente vinculadas entre sí tales como las dimensiones propias de la organización que según su naturaleza permiten aumentar/disminuir el bienestar físico y psicológico de los individuos y que además podrían determinar las conductas, actitudes y reacciones de éstos dentro del contexto del trabajo (Fernández-Ríos, 1999; Lau, 2000; Robbins, 1989; Turcotte, 1985). En conjunto éstas variables ejercen especial influencia en el grado de satisfacción que experimenta una persona, lo cual le lleva a valorar su situación laboral. Y derivado de ésta valoración obtiene una percepción positiva o negativa sobre su calidad de vida laboral (García-Izquierdo, 1991; González-Romá y Peiró, 1999; Guerrero, 2003; Marrau, 2004).

Hüsne (2014) en un su estudio sobre satisfacción laboral de los docentes argumenta que una baja satisfacción laboral reduce el compromiso de los empleados con la organización. Ya que los niveles de satisfacción pueden ejercer cierta influencia en como una persona percibe su ambiente de trabajo, y si este no satisface sus expectativas en lo personal y en lo profesional afectará su nivel de compromiso y su bienestar.

El bienestar en muchos de los casos se ve alterado por la presencia de condiciones estresantes en el trabajo que sostenidas de manera cotidiana desencadenan algunos estadios del malestar emocional e insatisfacción que llevan al docente a experimentar el síndrome de quemado en el trabajo (Chávez, 2009; Cox, y Heames, 2000; Esteve,

emociones positivas y negativas respectivamente (Diener y Lucas, 1999; Larsen y Ketelaar, 1989, 1991; Rusting y Larsen, 1997; Watson, 2000). Por lo que podemos decir, que existe amplia evidencia de la asociación entre los rasgos de personalidad, en particular neuroticismo y extraversión con diversas medidas de bienestar (Deneve y Cooper, 1998; Schutte y Ryff, 1997).

Gale *et al.* (2013), sostienen que puntuaciones bajas en neuroticismo y altas en extraversión tienden a reportar un mayor bienestar. Ya que están relacionados con comportamientos asociados al bienestar psicológico, como el logro ocupacional, el grado de participación en la comunidad, y el éxito en las relaciones de pareja (Ozer y Benet-Martínez, 2006; Roberts, Kuncel, Shiner, Caspi, y Goldberg, 2007). Estos resultados van en la línea de otros estudios que vinculan el neuroticismo con el riesgo de los trastornos psicológicos somáticos (Charles, Gatz, Kato, y Pedersen, 2008; Costa y McCrae, 1987; Jerram y Coleman, 1999; Lahey, 2009; Ozer y Benet-Martínez, 2006; Roberts *et al.*, 2007). Y la extraversión, por su parte, se asocia con una mejor salud percibida (Goodwin y Engstrom, 2002).

Sin embargo, otros factores de personalidad también están relacionados con el bienestar psicológico aunque en menor medida que extraversión y neuroticismo. En este sentido amabilidad y responsabilidad han sido relacionados con una mayor regulación emocional en lo referente a relaciones interpersonales y al ajuste en el trabajo (Larsen, 2000).

Por lo tanto, se destaca también la relación del ámbito laboral con el bienestar psicológico ya que los aspectos de éste pueden incidir en el grado de satisfacción del individuo. Y a su vez el grado de satisfacción es influenciado por características de la personalidad tales como la amabilidad y especialmente la responsabilidad, que afectan tanto al rendimiento como al desarrollo de conductas contraproducentes (Salgado, 2002, 2003).

La evidencia aportada con anterioridad donde diversos autores en sus estudios relacionan variables contextuales y de personalidad con bienestar, satisfacción y felicidad, se puede generalizar en mayor o menor medida al grupo de profesionales de la docencia ya que, como se ha venido mencionando la profesión docente atraviesa un tiempo de fuertes cambios, que afectan su percepción del ambiente de trabajo, llevándolo a una situación de malestar que ocasiona altos niveles de estrés y SQT que

éstos a su vez alteran su bienestar psicológico y su calidad de vida laboral. En este sentido Espinoza-Díaz, Tous-Pallarès y Vigil-Colet (en prensa), utilizando los constructos de clima psicosocial y personalidad, encontraron que tanto los factores de personalidad como el clima psicosocial ejercen gran influencia en el bienestar docente, y sostienen que la desorganización y la estabilidad emocional influyen en la aparición del síndrome de quemado en el trabajo.

Caldewood (1989) y Byrne (1999) afirman que el ejercicio y el desempeño de un determinado rol en una organización –en este caso el del docente- supone un cierto estrés generado por las exigencias y las fuertes expectativas sociales que incluyen ser cada vez más profesionales, capaces de enfrentarse a cualquier situación y emocionalmente aptos en su gestión. En estas condiciones, los docentes ven comprometido su rol como tales, sufriendo lo que podríamos llamar un conflicto de identidad profesional, donde el rol se define como la suma de expectativas y demandas sobre las conductas que se espera desarrolle una persona en el ámbito profesional de su competencia. Sin embargo, el ámbito laboral del profesorado actualmente se sufren los cambios de la educación del siglo XXI (Bartolomé, 1999; Cervera, 1999; Fernández-Muñoz, 2003; Perrenoud, 2001). Donde no se identifican con claridad esas expectativas y las demandas son cada vez más fuertes (Espinoza-Díaz y Tous-Pallarés, 2011).

Por lo tanto, determinar el grado en que los factores contextuales y personales afectan al bienestar psicológico ha suscitado cierta controversia. Desde esta perspectiva analizar como los elementos del clima laboral y de la personalidad del individuo inciden en el bienestar psicológico de un colectivo específico como son los docentes, es prioritario para de determinar en qué medida los elementos del clima y de personalidad influyen en la satisfacción psicológica.

En cuanto a las variables contextuales Gilovich y Eibach (2001) sugieren que el efecto de los factores situacionales es comparativamente débil en relación a la influencia que los factores de personalidad ejercen en el bienestar psicológico. Ya que la personalidad es considerada como uno de los predictores más fuertes y consistentes de bienestar (Aghababaei y Arji, 2013). Sin embargo, Lucas y Diener, (2008) aportan la teoría de que las personas conceptualizan su bienestar como un resultado de lo que pueden lograr si las cosas van bien, y normalmente lo asocian con alguna circunstancia externa que

puede cambiar en su vida. Por lo tanto, no es sorprendente que las circunstancias externas también correlacionen con el bienestar psicológico (Wilson, 1967).

La utilización conjunta de medidas de clima psicosocial y personalidad permite determinar el grado de influencia de cada uno de estos factores en el bienestar psicológico. Ya que por una parte el uso de las variables contextuales se justifican para medir el grado de organización en el entorno, la adecuada definición de los roles de trabajo y las buenas relaciones interpersonales dentro del grupo de personas que laboran en una organización (Ryff y Singer, 1998). Y por otra parte la personalidad provee un sentido de continuidad, estabilidad y consistencia en relación a los pensamientos o experiencias de las personas creando patrones característicos de cada individuo (Wroche y Sheier, 2003). Por lo tanto, la medida de los factores de personalidad permiten por un lado determinar la conducta y por otro identificar el papel moderador de ésta ante las circunstancias de la vida laboral y cotidiana.

Referente a la relación de personalidad con satisfacción en la vida se han encontrado relaciones significativas que van de ($r=.11$; $p<.01$) a ($r=.45$; $p<.01$) (Bar-On, 1997; Ciarrochi, Chan, y Caputi, 2000; Mayer, Caruso, y Salovey, 2000; Palmer, Donaldson, y Stough, 2002). En este sentido, algunos autores han explorado empíricamente la relación entre personalidad con bienestar y satisfacción y han demostrado que personas con bajos niveles de neuroticismo o elevados niveles de extraversión tienden a reportar mayores niveles de bienestar (Gale *et al.* 2013). Donde la extraversión se asocia con la percepción de una buena salud (Goodwin y Engstrom, 2002). Y autores como Okun, Stock, Hating y Witter (1984) encontraron una relación de ($r=.32$; $p<.01$) de salud con bienestar psicológico.

Por su parte Schimmack, Oishi, Furr, Funder, (2004) argumentan que un elevado bienestar psicológico implica altos niveles de satisfacción y una gran cantidad de experiencias positivas. Extraversión y neuroticismo son fuertes predictores de satisfacción y tienen también una fuerte influencia en el componente afectivo de bienestar. La extraversión influye en el bienestar y favorece las relaciones interpersonales en el ambiente de trabajo, y la respuesta de las personas ante el factor neuroticismo es la ansiedad y vulnerabilidad lo cual por lo general se manifiesta en estrés y éste ciertamente determina los niveles de satisfacción del individuo. Altos niveles de estrés pueden llevar a la depresión por la pérdida de sentido de la vida y esto

existen estudios que sostienen que la principal fuente de motivación y compromiso de los docentes es tener la oportunidad de trabajar con niños y no necesariamente promocionar en su carrera, sin embargo, esto puede variar según la personalidad del docente, según el contexto al cual se enfrente y la etapa profesional en que éste se encuentre (DfES, 2006; Herran, 2008, Huberman, 1989; Gilbert, 1996; Huberman, Thompson y Weiland, 1998; Marcelo, 2002).

Figura 6: Motivación de los docentes



Fuente: Adaptado de Martín-Bris (1997)

Según Huberman (1992) la vida profesional de los docentes atraviesa habitualmente por varias fases que señalan seis grandes períodos: formación inicial, iniciación, estabilización, nuevas preocupaciones, alejamiento o responsabilidad y declive profesional cuando se aproxima la edad de jubilación. En este sentido, el *Department for Educations and Skills DfES* (2006) en un reporte de investigación sobre los cambios en la vida laboral y en la eficacia profesional de un grupo de docentes de educación infantil, primaria secundaria, analizan estas seis etapas, en cuya transición identifican cambios en el rol o identidad del docente, así como en su motivación, compromiso, eficacia y en su percepción de soporte y apoyo en el trabajo. En la descripción de las

características que arrojó el estudio sobre cada una de las etapas de la vida profesional de los docentes se puntualizan los siguientes aspectos:

En la primera etapa (0 a 3 años): identifican un alto sentido de compromiso y un esfuerzo dirigido a desarrollar el sentido de eficacia. En esa etapa en el 60% de los docentes se desarrolla el sentido de eficacia y en el 40% se reduce.

La segunda etapa (4 a 7 años): se relaciona con el sentido de identidad y autoeficacia percibida. En esta etapa aumenta la confianza sobre su efectividad como docente y el 78% de estos toman responsabilidades adicionales, lo que se relaciona con la aparición de leves señales sobre conflictos de rol e identidad profesional. En este sentido, el 49% de los docentes mantienen un alto sentido de identidad, sensación de autoeficacia y eficacia profesional; el 31% lo mantiene medianamente y el 20% está en riesgo de perderlo.

En la tercera etapa (8 a 15 años): el docente maneja cambios en su rol e identidad, se incrementa la tensión por la transición. Pese a estas condiciones el 76% sigue manteniendo un fuerte apego por su labor, en tanto que, el 24% muestra un cierto desprendimiento y pérdida de la motivación.

La cuarta etapa (16 a 23 años): aparecen cambios en la motivación y el compromiso profesional como consecuencia de las tensiones que maneja en su vida laboral y de la sensación de estar estancado, además de la percepción de falta de apoyo del centro y de soportar la indisciplina de los alumnos. En esta etapa el 52% de los docentes se hace cargo de su propio desarrollo profesional, lo que le permite avanzar en la obtención de buenos resultados que incrementan su motivación y compromiso; el 34% pese a las tensiones mantienen su motivación, compromiso y eficacia; y en el 14% se observa que la sobrecarga de trabajo, las tensiones y la fuerte sensación de estar estancados minimizan su motivación, compromiso y eficacia.

En la quinta etapa (24 a 30 años): el docente experimenta dificultades para mantener su motivación frente a los cambios derivados de las situaciones externas (políticas e iniciativas en materia educativa y problemas en relación al comportamiento de los alumnos). En esta fase el 60% de los docentes de infantil y primaria mantuvieron una motivación alta, en cambio en más de la mitad de los profesores de secundaria se observó la pérdida de esta. Por otra parte en el

grupo total de docentes se encontró que el 54% mantuvieron su compromiso y motivación, en tanto que el 46% no los pudieron mantener.

Por último, la etapa 6 (de 31 años en adelante): en esta fase el docente se sostiene haciendo frente al cambio para no declinar en su motivación, mirando próxima su jubilación. En esta etapa el 64% de los docentes presentan una fuerte voluntad por mantener el compromiso, en tanto que el 36% restante no lo logra.

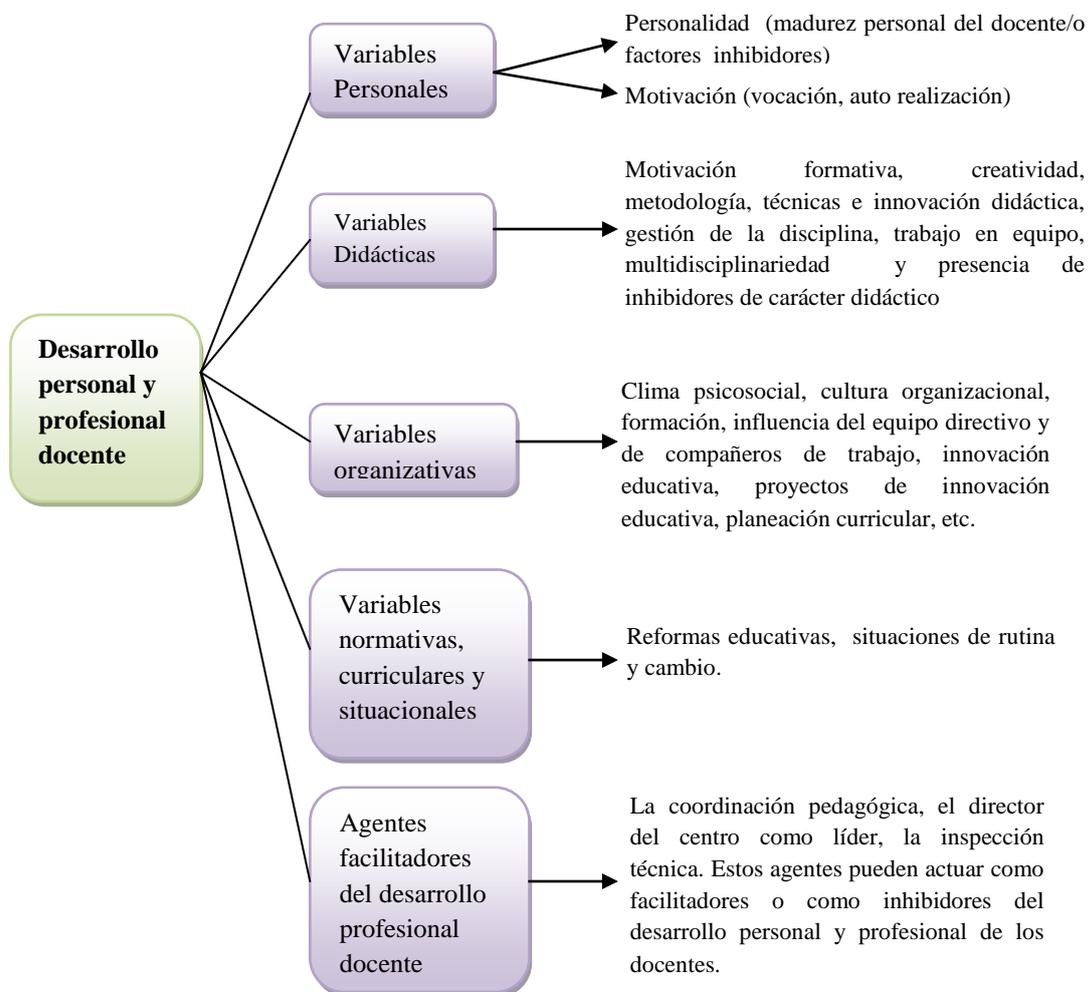
Es el estudio se observan cambios importantes en cada una de las etapas en relación a como los docentes se perciben así mismos y cabe destacar que en esta percepción influyen diferentes factores (figura 7), dentro de los cuales destacan las variables contextuales y los factores de personalidad. Rakesh (2011) en sus estudios encuentra que los cinco grandes factores de personalidad se relacionan con la satisfacción encontrando relaciones significativas con amabilidad ($r=.18$; $p<.01$), responsabilidad ($r=.16$; $p<.01$), estabilidad emocional ($r=.49$; $p<.01$), extraversión ($r=.26$; $p<.01$) y apertura a la experiencia ($r=.12$; $p<.01$) y estos factores representan el 21% de la varianza explicada. Por otra parte, la influencia del contexto les impacta a medida que este avanza en su profesión llevándoles a evaluar su nivel de satisfacción en base al cumplimiento de sus expectativas personales y profesionales. Donde la satisfacción es determinada mediante la comparación de su situación actual en relación a como era antes y como espera que sea en el futuro (Sousa y Lyubomirsky, 2001).

En este sentido, Adina y Clipa (2012) argumentan que la inteligencia emocional se relaciona con niveles altos de satisfacción en el trabajo de los docentes ($r=.417$; $p<.01$) y que esto contribuye a su eficacia profesional y a ser un mejor referente en el desarrollo de sus alumnos mediante los buenos resultados de su labor. Al respecto, Judge *et al.* (1999) sostienen que las personas juzgan su satisfacción basándose en sus resultados, por lo tanto la responsabilidad podría ser un predictor de satisfacción en relación a que una persona responsable es más eficaz. De esta manera, un docente satisfecho con su trabajo tendrá éxito en su profesión y esto conlleva una educación de alta calidad (Hüsne, 2014).

Para que la calidad educativa sea sostenible, los docentes requieren habilidades emocionales, recursos personales y competencias sociales para poder ser unos verdaderos agentes de cambio en la sociedad. Existe evidencia empírica que relaciona

estos aspectos con la edad, Lee y Wilbur (1981), encontraron que los docentes jóvenes presentan niveles más altos de satisfacción en el trabajo aunque menos experiencia en relación a otros grupos de mayor edad. También encontraron que estos mostraban una mayor energía, un mayor optimismo de cara al futuro, un mayor idealismo y altas expectativas en relación a su trabajo, lo que favorecía el incremento de su satisfacción. Sin embargo, conforme el docente avanza en edad, aumenta su experiencia pero también sus cargas familiares y la crianza de sus propios hijos, lo que puede modificar en gran medida sus niveles de satisfacción en el trabajo al percibir una sobre carga de este, sobre todo cuando las reformas educativas obligan a realizar cambios en su manera de trabajar.

Figura 7. Variables que influyen en el desarrollo personal y profesional del docente



Fuente: Fernández (2007). El desarrollo profesional del docente y el perfil

En este sentido, Day y Smethem (2009) sostienen, que cuando los esfuerzos de las políticas de reforma están dirigidos al logro de resultados de los maestros, de los niños y de la propia escuela, éstas pueden pasar por alto el impacto que los cambios logran tener en la identidad del docente y en cómo esto afecta a su calidad de vida laboral y a su vez también repercute en la calidad educativa.

1.7 Objetivos e Hipótesis

1.7.1 Objetivo general

El objetivo general de la investigación es estudiar la manera en que el clima psicosocial, la personalidad y la inteligencia emocional influyen en la aparición del síndrome de quemado en el trabajo (SQT) y analizar como este conjunto de variables afecta el bienestar psicológico de los docentes, con el fin de determinar la relación existente entre éstas variables y establecer modelos predictivos de bienestar psicológico y del SQT que contribuyan a mejorar la calidad de vida de éste colectivo.

1.7.2 Objetivos específicos

Objetivo 1. Establecer la relación existente entre las variables del clima psicosocial, los factores de personalidad, Inteligencia emocional y etapa de vida profesional con el SQT en los docentes.

Objetivo 2. Estudiar la contribución del clima psicosocial, de la personalidad, de la inteligencia emocional y de la etapa de vida profesional, con el fin de determinar un modelo predictivo del SQT.

Objetivo 3. Determinar la relación existente entre las variables de clima psicosocial, personalidad, inteligencia emocional, SQT y etapa de vida profesional con el bienestar psicológico de los docentes.

Objetivo 4. Establecer un modelo predictivo del bienestar psicológico de los docentes mediante el análisis de los factores de personalidad, del clima psicosocial, inteligencia emocional, SQT y etapa de vida profesional.

1.7.3 Hipótesis

Hipótesis para el Objetivo 1:

- Si existe relación entre los factores de personalidad, clima psicosocial, inteligencia emocional y etapa de vida profesional con el SQT, se espera que la relación sea mayor con las escalas de clima psicosocial desorganización y relaciones personales. Respecto a los factores de personalidad se espera que el SQT esté relacionado con estabilidad emocional. Y la variable etapa de vida profesional se espera que se relacione con todas o con la mayoría de las escalas de SQT.

Hipótesis para el Objetivo 2:

- Si el análisis de regresión múltiple introduce las variables de clima psicosocial, personalidad, inteligencia emocional y etapa de vida profesional en el modelo predictivo del SQT, se espera que desorganización, estabilidad emocional y etapa expliquen un mayor porcentaje de la varianza del SQT en docentes.

Hipótesis para el Objetivo 3:

- Si existe relación entre los factores de personalidad, clima psicosocial, inteligencia emocional, etapa de vida profesional y SQT con bienestar psicológico, se espera que la relación sea mayor con los factores de personalidad especialmente con estabilidad emocional y extraversión. Respecto al clima psicosocial se espera que la escala de relaciones personales presente mayor relación con bienestar psicológico.

Hipótesis para el Objetivo 4:

- Si el análisis de regresión múltiple introduce las variables de clima psicosocial, personalidad, inteligencia emocional, etapa de vida profesional y las de SQT en el modelo predictivo del bienestar psicológico, se espera que estabilidad emocional, relaciones personales y el SQT expliquen un mayor porcentaje de la varianza del bienestar psicológico en docentes.

PARTE 2.

ESTUDIO EMPÍRICO

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

CALIDAD DE VIDA Y SALUD OCUPACIONAL EN DOCENTES: EFECTOS DEL CLIMA PSICOSOCIAL, LA PERSONALIDAD Y EL SÍNDROME DE QUEMADO EN EL.

Ivette Margarita Espinoza Díaz

Dipòsit Legal: T 1922-2014

2.1 Mètode

2.1.1 Participantes

Los participantes en el estudio fueron 386 docentes en activo de 5 centros de Tarragona ciudad: Instituto La Salle, Instituto Sant Pere i Sant Pau, Centro de Educación Especial de la Diputación de Tarragona, Instituto Jaume Huguet y Universitat Rovira i Virgili (Docentes del Programa de Máster en Educación Secundaria y del Máster en Psicología de la educación). El estudio se llevó a cabo con una muestra no probabilística cuya tasa de respuesta fue del 99%. Los participantes fueron un 71.5% mujeres y un 28.5% hombres con edades comprendidas entre los 18 y los 64 años ($M=31$, $DT=10.94$). El grupo de docentes fue integrado por profesores de educación infantil (23.6%), primaria (42.5%) y secundaria (33.9%), de los cuales el 76.7% trabajan a jornada completa, el 11.1% a media jornada y el 9.3% trabaja por horas, el 2.8% restante no reportó información al respecto.

2.1.2 Instrumentos

Se administraron los siguientes cuestionarios:

ECPT (*Escalas de Clima Psicosocial en el Trabajo*): Se utilizaron las escalas desarrolladas por Tous-Pallarès, *et al.* (2011). La ECPT es un cuestionario breve que consta de 16 ítems y tres escalas, permite un diagnóstico de los factores psicosociales que los trabajadores perciben como negativos o positivos en sus organizaciones. Las tres escalas que evalúa son: Contenido del trabajo (CT; $\alpha=.95$) que mide cómo el trabajador emplea sus habilidades y competencias en el puesto, si es responsable sobre las tareas y si tiene capacidad de detectar los estímulos estresantes de su trabajo; Relaciones personales (RP; $\alpha=.90$) que valora las relaciones intergrupales y las repercusiones de éstas en la coordinación de los grupos o los equipos de trabajo; Definición de rol (desorganización) (DR; $\alpha=.89$) da información sobre la percepción que tiene el individuo con la estructura formal de la organización y como ésta le permite afrontar cambios y tener expectativas de crecimiento en la misma.

OPERAS (*Overall Personality Assessment Scale*). Esta escala fue desarrollada por Vigil-Colet, Morales-Vives, Camps, Tous, y Lorenzo-Seva (2013) y se trata de un test

de 40 ítems basado en el modelo de los cinco factores de personalidad que se caracteriza por proporcionar puntuaciones libres de los efectos de aquiescencia y deseabilidad social. La escala presenta una buena validez convergente con otros test ampliamente utilizados dentro del modelo de los cinco grandes siendo la fiabilidad factorial de las escalas de ($r_{00}=.86$) para extraversión (EX), ($r_{00}=.77$) para la responsabilidad (RE), ($r_{00}=.86$) para la estabilidad emocional (EE), ($r_{00}=.71$) para amabilidad (A) y ($r_{00}=.81$) para la apertura a la experiencia (AE).

CESQT (*Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemado en el trabajo*) es un cuestionario elaborado por Gil-Monte (2011). El CESQT evalúa las cogniciones, emociones y actitudes de la persona relacionadas con sus experiencias laborales, este test consta de 20 ítems y abarca 4 dimensiones así como una escala general: Ilusión por el trabajo (IT; $\alpha=.90$) que se define como el deseo del individuo de alcanzar las metas laborales porque suponen una fuente de realización personal; Desgaste psíquico (DP; $\alpha=.85$) mide la aparición de agotamiento emocional y físico debido a que en el trabajo se tiene que tratar a diario con personas que presentan o causan problemas; Indolencia (IN; $\alpha=.74$) se define como la presencia de actitudes negativas de indiferencia y cinismo hacia los clientes de la organización; Culpa (C; $\alpha=.82$) hace referencia a la aparición de sentimientos de culpa por el comportamiento y las actitudes negativas en el trabajo; por último la escala general de SQT ($\alpha=.85$), es el resultado de promediar el resultado de las escalas Ilusión por el trabajo, Desgaste psíquico e Indolencia.

EBP *Adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Riff.* (Díaz et al. 2006). La EBP versión española es una versión reducida de 29 ítems y adaptada del cuestionario desarrollado por Van Dierendonk, (2004). Es una prueba que desde el enfoque de la psicología positiva puede ser utilizada para medir el bienestar psicológico a través de las seis dimensiones propuestas por estos autores, Auto-aceptación (AA; $\alpha=.84$), que caracteriza a los individuos que tienen actitudes positivas hacia sí mismos aun cuando sean plenamente conscientes de sus propias limitaciones (Keyes, Ryff, y Shmotkin, 2002). Relaciones positivas (RL; $\alpha=.78$), ésta escala mide la capacidad que tiene un individuo para mantener relaciones sociales positivas con las demás personas, además de la capacidad de establecer relaciones de amistad y crear vínculos de

confianza (Díaz *et al.* 2006). Autonomía (AT; $\alpha=.70$), mide la capacidad de un individuo para mantener su independencia y resistir la presión social conservando su autoridad personal (Ryff y Keyes, 1995; Riff y Singer, 2002). Dominio del entorno (DE; $\alpha=.82$), mide la sensación de control que posee un individuo y la habilidad de transformar el contexto que le rodea (Díaz *et al.* 2006). Propósito en la vida (PV; $\alpha=.70$) mide la habilidad que poseen las personas para establecerse ciertos objetivos y metas que dan sentido a su vida (Díaz *et al.* 2006). Y por último Crecimiento personal (CP; $\alpha=.71$) mide la necesidad intrínseca de desarrollo profesional y de crecimiento personal que posee un individuo (Keyes *et al.* 2002).

TMMS-24 *validación española del Trait Meta-Mood Scale* (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; versión original de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Es una escala de 24 ítems, que contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional con 8 ítems de cada una de ellas. Evalúa: la Atención ($\alpha = 0,90$) o percepción emocional, entendida como la habilidad de los individuos para percibir el nivel de atención que prestan a sus emociones, es decir, cuando el individuo es capaz de sentir y expresar los sentimientos de una forma adecuada; la Claridad ($\alpha = 0,90$) o comprensión de sentimientos, se refiere a la capacidad que posee un individuo para identificar con claridad el tipo de emoción que experimenta lo cual revela un buen conocimiento de sus propios estados emocionales; y Reparación ($\alpha= 0,86$) o regulación emocional, mide la habilidad que posee una persona para regular sus estados emocionales correctamente.

2.1.3 Procedimiento

Primeramente se contactó con la delegación de la consejería de Educación de la Generalitat de Catalunya con el fin de que convocara a los directores de los centros educativos de la demarcación para llevar a cabo una reunión explicativa del proyecto y de este modo concertar citas y hacer un convenio con los centros interesados (un total de 5) para posteriormente aplicar la batería de test a sus docentes. Los tests se administraron de forma totalmente anónima y voluntaria. Los docentes fueron convocados en un salón de reuniones donde se les proporcionó la información sobre los objetivos de la evaluación psicosocial resaltando la importancia y necesidad de dar una

2.2 Resultados

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

CALIDAD DE VIDA Y SALUD OCUPACIONAL EN DOCENTES: EFECTOS DEL CLIMA PSICOSOCIAL, LA PERSONALIDAD Y EL SÍNDROME DE QUEMADO EN EL.

Ivette Margarita Espinoza Díaz

Dipòsit Legal: T 1922-2014

2.2 Resultados

2.2.1 Estadísticos descriptivos de la muestra

El estudio se llevó a cabo con una muestra no probabilística comprendida por un total de 386 sujetos. En la tabla 3, se pueden observar los estadísticos descriptivos de la muestra, donde los participantes fueron un 71.5% mujeres y un 28.5% hombres con edades comprendidas entre los 18 y los 64 años ($M=31$, $DT=10.94$). El grupo de docentes fue integrado por profesores de educación infantil (23.6%), primaria (42.5%) y secundaria (33.9%), de los cuales el 76.7% trabajan a jornada completa, el 11.1% a media jornada y el 9.3% trabaja por horas y el 2.8% no reportó información al respecto. Respecto al tipo de contrato que reportaron fue fijo (36.2%), temporal (6.6%), de sustitución (10.2) o de prácticas (47%).

Por otro lado, la etapa de vida profesional a la cual pertenecen hace referencia al tiempo que el docente lleva ejerciendo su profesión y abarca desde lo que hemos denominado el tiempo cero para referirnos a la etapa que comprende el contrato de prácticas (44.8%), etapa 1 de cero a tres años ejerciendo (15.5%), etapa 2 de cuatro a siete años (12.4%), etapa 3 de ocho a quince años (10.4%), etapa 4 de dieciséis a veintitrés años (6%), etapa 5 de veinticuatro a treinta años (6.7%) y por último la etapa 6 que comprende docentes de los 30 años en adelante ejerciendo profesionalmente (4.1%).

Por último en la tabla anteriormente referida también se muestran las ausencias de los docentes y los motivos de éstas, los resultados muestran que el 40.9% de los docentes no se ausentó, sin embargo un 50% si lo hizo y un 9.1% omitió su respuesta. Del 50% de las ausencias autoinformadas el 36.3% reportaron que fue por baja médica, un 1% por estrés o cansancio, un .08% por accidente laboral y el 11.9% restante eligió la opción otros.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la muestra de docentes.

DESCRIPTIVOS DE LA MUESTRA		Frecuencia	Porcentaje
SEXO	Hombre	110	28.5
	Mujer	276	71.5
DOCENTES	Educación Infantil	91	23.6
	Educación Primaria	164	42.5
	Educación Secundaria	131	33.9
ETAPA DE VIDA PROFESIONAL	Tiempo 0, prácticas	173	44.8
	De 0 a 3 años	60	15.5
	De 4 a 7 años	48	12.4
	De 8 a 15 años	40	10.4
	De 16 a 23 años	23	6
	De 24 a 30 años	26	6.7
	De 30 años en adelante	16	4.1
CONTRATO	Fijo	138	36.2
	Temporal	25	6.6
	Sustitución	39	10.2
	Prácticas	179	47
TURNO	Jornada completa	296	76.7
	Media jornada	43	11.1
	Por horas	36	9.3
	Perdidos	11	2.8
AUSENCIAS Y MOTIVOS	No se ausentó	158	40.9
	Baja médica	140	36.3
	Estrés, cansancio	4	1
	Accidente laboral	3	0.8
	Otros	46	11.9
	Perdidos	35	9.1

2.2.2 Descriptivos de los instrumentos

En la tabla 4 se muestran los estadísticos descriptivos con la media y la desviación típica de las medidas de los instrumentos utilizados para el estudio tanto para la muestra total como para hombres y mujeres. En dicha tabla se observan algunas diferencias significativas entre las medias obtenidas en hombres y mujeres, en las medidas de

personalidad estabilidad emocional ($d=0.41$) y responsabilidad ($d=0.31$); en la medida de bienestar psicológico autonomía personal ($d=0.34$) y en atención ($d=0.34$) y reparación de inteligencia emocional ($d=0.41$). De este modo, los hombres presentan puntuaciones superiores en estabilidad emocional e inferiores en responsabilidad, superiores en autonomía personal y reparación emocional e inferiores en atención. No obstante todas las diferencias vinculadas al sexo presentaron tamaños del efecto pequeño según la clasificación de J.Cohen. Debe señalarse que debido al elevado número de comparaciones realizadas y para evitar un incremento excesivo de la tasa de error experimental tan sólo se han reportado las diferencias significativas con un nivel de $\alpha=.01$.

En este sentido, los resultados obtenidos sugieren que los docentes hombres tendrán mayor estabilidad emocional, niveles más elevados de autonomía personal y una mayor capacidad de reparación emocional que las mujeres, que a diferencia de los hombres estas presentan un nivel más alto de responsabilidad, sin embargo, también presentan una mayor atención a sus emociones y cabe mencionar que niveles altos de atención emocional no son positivos ya que hacen a la persona más susceptible o vulnerable ante las situaciones que le rodean.

Por otro lado en la tabla 5 se observan las correlaciones obtenidas entre las escalas de los instrumentos utilizados con la variable edad, donde se pueden identificar relaciones significativas con alguna medida de éstos, excepto con la ECPT. En este sentido se observa que con las medidas del OPERAS existe relación entre extraversión ($r=-.226$; $p<.01$) y responsabilidad ($r=-.117$; $p<.05$) con edad. Por otra parte las medidas del CESQT que muestran relación con edad fueron especialmente ilusión por el trabajo ($r=-.237$; $p<.01$), la escala total del SQT ($r=.192$; $p<.01$) y el desgaste psicológico ($r=.145$; $p<.01$). Respecto a la EBP se observa relación entre las escalas de relaciones positivas ($r=-.139$; $p<.01$) y autonomía ($r=-.137$; $p<.01$) con edad. Por último la TMMS-24 solo la medida de atención emocional muestra una relación significativa con edad ($r=-.313$; $p<.01$).

Estos datos apuntan a que la personalidad está relacionada con la edad reflejándose especialmente en los niveles de extraversión y de responsabilidad que presenten los docentes. Por otra parte en función de la edad el síndrome de quemado en el trabajo está relacionado con la ilusión que el docente presenta por hacer su trabajo, con los niveles

Tabla 5. Correlación de los instrumentos utilizados con la edad

Instrumento	Escala	Edad
Escala de clima psicosocial en el trabajo ECPT	Contenido del trabajo	.057
	Relaciones personales	-.026
	Definición de Rol (desorganización)	.074
Overall Personality Assessment Scale OPERAS	Extraversión	-.226
	Estabilidad Emocional	.041
	Responsabilidad	-.117
	Amabilidad	-.042
	Apertura a la experiencia	.050
Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemado en el trabajo CESQT	Ilusión por el trabajo	-.237
	Desgaste psíquico	.145
	Indolencia	.063
	Culpa	.026
	SQT escala total	.192
Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Riff EBP	Autoaceptación	.018
	Relaciones positivas	-.139
	Autonomía	-.137
	Dominio del entorno	.049
	Propósito en la vida	-.027
	Crecimiento personal	-.017
Validación española del Trait Meta-Mood Scale TMMS-24	Atención emocional	-.313
	Claridad emocional	-.047
	Reparación emocional	.034

$p < .01$; $p < .05$

2.2.3 relación existente entre las variables del clima psicosocial, los factores de personalidad, inteligencia emocional y etapa de vida profesional con el SQT en los docentes.

El primer objetivo del presente trabajo, fue establecer la relación existente entre las variables del clima psicosocial, los factores de personalidad, Inteligencia emocional y etapa de vida profesional con el SQT en los docentes. La tabla 6 muestra las correlaciones de Pearson obtenidas al relacionar las medidas antes mencionadas con las de SQT. Tal y como puede observarse en dicha tabla, tanto las escalas de clima

estabilidad emocional, amabilidad y extraversión ($r=-.337$; $p<.01$, $r=-.258$; $p<.01$ y $r=-.245$; $p<.01$), y en menor medida con responsabilidad ($r=-.191$; $p<.01$). Para indolencia la relación más importante es con amabilidad ($r=-.326$; $p<.01$) seguida por estabilidad emocional ($r=-.222$; $p<.01$), siendo menor la relación con responsabilidad ($r=-.142$; $p<.01$) y extraversión ($r=-.131$; $p<.01$). Por último la escala de culpa muestra una mayor relación con estabilidad emocional ($r=-.295$; $p<.01$) y amabilidad ($r=-.225$; $p<.01$), relacionándose también con responsabilidad ($r=-.173$; $p<.01$), extraversión ($r=-.132$; $p<.05$) y apertura a la experiencia ($r=-.134$; $p<.05$).

Respecto a las correlaciones encontradas entre el CESQT y las medidas del TMMS-24 de inteligencia emocional, también se observan algunas relaciones importantes con el SQT especialmente con reparación emocional cuya relación es significativa con todas las escalas del SQT siendo mayor con la escala total de éste ($r=-.268$; $p<.01$) que para ilusión por el trabajo ($r=.192$; $p<.01$), desgaste psicológico ($r=-.210$; $p<.01$), indolencia ($r=-.208$; $p<.01$) y culpa ($r=-.189$; $p<.01$). Por su parte claridad emocional se relaciona con la mayoría de las escalas de SQT (excepto indolencia) aunque en menor medida, presentando la siguiente relación con ilusión por el trabajo ($r=.168$; $p<.01$), desgaste psicológico ($r=-.165$; $p<.01$), culpa ($r=-.164$; $p<.01$) y con la escala total de SQT ($r=-.178$; $p<.01$). Por otro lado, en la medida de atención emocional solo se observa relación con ilusión por el trabajo ($r=.133$; $p<.01$).

En lo que concierne a las correlaciones que se muestran entre el SQT y la etapa de vida profesional se observa relación con ilusión por el trabajo ($r=-.215$; $p<.01$), escala total de SQT ($r=.210$; $p<.01$) y con desgaste psicológico ($r=.209$; $p<.01$), siendo ligeramente la mayor la relación para ilusión por el trabajo que para la escala total de SQT. Este resultado indica que a lo largo de su carrera profesional los docentes presentan una tendencia a disminuir su ilusión por el trabajo y a aumentar el desgaste psicológico.

2.2.4 Contribución del clima psicosocial, de la personalidad, inteligencia emocional y de la etapa de vida profesional en un modelo predictivo del SQT.

Una vez visto que, tal y como se esperaba, tanto las variables del clima como las dimensiones de personalidad. Inteligencia emocional y etapa de vida profesional están relacionadas con el SQT, nuestro siguiente objetivo fue llevar a cabo una serie de regresiones múltiples por pasos sucesivos con la finalidad de conocer qué proporción de varianza del CESQT explican las variables antes mencionadas y revisar si su combinación mejora la predicción del SQT. En dichos análisis se utilizaron como criterios la puntuación total del CESQT y la puntuación de las escalas que lo componen y como predictores las escalas del ECPT, del OPERAS, del TMMS-24 y de la variable Etapa de vida profesional docente. La tabla 8 muestra los resultados obtenidos en dichos análisis.

Como podemos ver el mejor predictor de la escala total del CESQT es la escala de desorganización que explica más del 28% de la varianza de la misma. Es destacable señalar que ninguna de las otras dos escalas de clima entran a formar parte del modelo, lo cual indica que la varianza del SQT explicada por las mismas es común a la explicada por la escala de desorganización. A continuación el modelo incorpora todas las escalas de personalidad, con la excepción de apertura a la experiencia. Las variables de personalidad incrementan en un 11.5% la varianza explicada por el modelo, siendo la estabilidad emocional el principal predictor. Y por su parte la variable etapa de vida profesional contribuye explicando un 2.8% de la varianza del SQT. De este modo los resultados obtenidos señalan que aunque las variables de clima psicosocial presentan un mayor poder predictivo del SQT (especialmente el grado de desorganización), las variables de personalidad incrementan de forma substancial la capacidad predictiva del modelo, sin olvidar la pequeña pero no menos importante contribución a este, de la variable etapa de vida profesional. Finalmente es reseñable destacar que ninguna de las escalas de inteligencia emocional entra a formar parte del modelo lo cual parece indicar que sus relaciones con las escalas del SQT eran debidas a varianza compartida con otras variables y, presumiblemente con las evaluadas por OPERAS (tabla 7).

Tabla 7. Análisis de correlación de las medidas del OPERAS con las del TMMS-24 de inteligencia emocional.

Correlaciones	Medidas del TMMS-24		
	Atención	Claridad	Reparación
Medidas OPERAS			
Extraversión	.142	.273	.327
Estabilidad Emocional	-.250	.339	.496
Responsabilidad	.165	.177	.042
Amabilidad	-.093	.166	.299
Apertura a la experiencia	.033	.168	.204

***p* < .01**

Al realizar el mismo análisis para cada una de las escalas del SQT vemos como los resultados son similares, siendo la escala de desorganización el mejor predictor de clima psicosocial y estabilidad emocional y extraversión de personalidad en la mayoría de las mismas. Las distintas dimensiones de personalidad aportan un incremento de la varianza explicada, siendo incluso en una escala concreta (culpa) mayor el porcentaje (10%) que explican las variables de personalidad que las de clima (6,5%). Cabe reseñar que las dimensiones de relaciones personales, contenido del trabajo y la variable etapa de vida profesional añaden poco o nada al modelo, salvo en el caso de ilusión por el trabajo donde relaciones personales explica el mayor porcentaje de la varianza explicada (13%).

En el resumen al final de la tabla 8, se observa el porcentaje de varianza explicada por el modelo propuesto para cada una de las dimensiones del SQT, siendo destacable que el modelo es capaz de explicar un 42.6% de la escala total de SQT.

Tabla 8. Modelo de regresión múltiple con las variables de clima psicosocial, personalidad, inteligencia emocional y etapa de vida profesional como predictivas y las del síndrome de quemado en el trabajo como dependientes.

Regresión múltiple	IT		DP		IN		C		SQT	
	ΔR^2	β								
Clima psicosocial										
Contenido del trabajo	-	-	-	-	-	-	.014	.135	-	-
Relaciones personales	.132	.229	-	-	-	-	-	-	-	-
Definición de Rol (desorganización)	.062	-.226	.226	.409	.140	.314	.051	.264	.283	.416
Personalidad										
Extraversión	-	-	-	-	-	-	-	-	.015	-.120
Estabilidad Emocional	.025	.203	.052	-.205	-	-	.087	-.246	.065	-.150
Responsabilidad	-	-	.009	-.099	-	-	.012	-.112	.006	-.084
Amabilidad	-	-	-	-	.059	-.251	-	-	.029	-.176
Apertura a la experiencia	-	-	.008	.109	-	-	-	-	-	-
Inteligencia emocional										
Atención Emocional	.013	.124	-	-	-	-	-	-	-	-
Claridad Emocional	-	-	.009	-.101	-	-	-	-	-	-
Reparación Emocional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Etapa de vida profesional										
	.036	-.163	.029	.154	-	-	-	-	.028	.141
Total Varianza explicada	26.8		33.3		19.9		16.4		42.6	

Nota: $p < .01$; IT= ilusión por el trabajo, DP= desgaste psicológico, IN= indolencia/cinismo, C= culpa y SQT= escala total de síndrome de quemado en el trabajo.

2.2.5 Relación entre las variables de clima psicosocial, personalidad, inteligencia emocional, etapa de vida profesional y SQT con el bienestar psicológico de los docentes.

El objetivo en este caso fue determinar la relación existente entre las variables de clima psicosocial, personalidad, inteligencia emocional, etapa de vida profesional y SQT con el bienestar psicológico de los docentes. La tabla 9, muestra las correlaciones de Pearson obtenidas al relacionar las medidas antes mencionadas con las de bienestar psicológico. Tal y como puede observarse en la tabla antes referida, tanto las escalas de clima psicosocial de personalidad, inteligencia emocional y SQT presentan relaciones substanciales con las medidas de bienestar psicológico a excepción de la variable etapa. En el análisis se observa una mayor relación de las medidas de personalidad con la suma total de bienestar psicológico especialmente con estabilidad emocional ($r=.617$; $p<.01$), sin embargo, aún que en menor medida también resultan importantes las relaciones obtenidas con inteligencia emocional en su escala de reparación emocional ($r=.523$; $p<.01$), con la escala total de SQT ($r=-.498$; $p<.01$) y con clima psicosocial en su escala de relaciones personales ($r=.379$; $p<.01$).

Respecto a la relación de las medidas de la ECPT con las escalas de la EBP todas fueron significativas excepto la relación entre desorganización con autonomía personal. La mayor relación que la medida de desorganización presentó fue con dominio del entorno ($r=-.276$; $p<.01$) y con la suma total de bienestar ($r=-.239$; $p<.01$), y en menor medida con relaciones positivas ($r=-.225$; $p<.01$), propósito en la vida ($r=-.190$; $p<.01$), auto aceptación ($r=-.168$; $p<.01$) y crecimiento personal ($r=-.147$; $p<.01$). Por otra parte se observa que la medida contenido del trabajo muestra relaciones más relevantes con desarrollo del entorno ($r=.331$; $p<.01$), con la suma total de bienestar ($r=.297$; $p<.01$), con propósito en la vida ($r=.277$; $p<.01$) y autoaceptación ($r=.253$; $p<.01$), que con relaciones positivas ($r=.211$; $p<.01$), crecimiento personal ($r=.150$; $p<.01$) y autonomía personal ($r=.107$; $p<.05$). Por último se observa que la medida de relaciones personales es la que muestra una mayor relación con las dimensiones de bienestar psicológico siendo especialmente más alta con la suma total de bienestar ($r=.379$; $p<.01$), relaciones positivas ($r=.351$; $p<.01$), propósito en la vida ($r=.347$; $p<.01$), autoaceptación ($r=.327$; $p<.01$) y dominio del entorno ($r=.315$; $p<.01$) que con crecimiento personal ($r=.248$; $p<.01$) y autonomía personal ($r=.105$; $p<.05$).

Por otra parte en el resultado obtenido de la relación entre las medidas de personalidad del OPERAS con las escalas de la EBP se observa que la mayoría fueron significativas a excepción de la relación entre las medidas de responsabilidad y amabilidad con autonomía personal. En este sentido, se observa que la relación del factor de personalidad extraversión muestra una mayor relación con la suma total de bienestar ($r=.370$; $p<.01$), relaciones positivas ($r=.362$; $p<.01$), autoaceptación ($r=.330$; $p<.01$) y propósito en la vida ($r=.304$; $p<.01$), que con dominio del entorno ($r=.256$; $p<.01$), autonomía personal ($r=.251$; $p<.01$) y crecimiento personal ($r=.171$; $p<.01$).

Referente a la estabilidad emocional se identifica una relación superior en función de las obtenidas en todo el análisis con las escalas de bienestar psicológico, siendo especialmente altas con la escala total de éste ($r=.617$; $p<.01$) y con autoaceptación ($r=.603$; $p<.01$), sin embargo, con dominio del entorno ($r=.526$; $p<.01$), propósito en la vida ($r=.511$; $p<.01$), relaciones positivas ($r=.431$; $p<.01$), autonomía personal ($r=.426$; $p<.01$) y crecimiento personal ($r=.333$; $p<.01$), podemos ver que la relación es ligeramente menor, pero no menos relevante.

La responsabilidad por su parte presenta una mayor relación con el propósito en la vida ($r=.318$; $p<.01$), con la suma total de bienestar ($r=.288$; $p<.01$) y con el dominio del entorno ($r=.274$; $p<.01$), y en menor medida con el crecimiento personal ($r=.228$; $p<.01$), autoaceptación ($r=.209$; $p<.01$) y las relaciones positivas ($r=.161$; $p<.01$). En tanto que amabilidad muestra una relación mayor con la suma total de bienestar ($r=.319$; $p<.01$), con las relaciones positivas ($r=.291$; $p<.01$), con el dominio del entorno ($r=.288$; $p<.01$) y con autoaceptación ($r=.272$; $p<.01$), que con el crecimiento personal ($r=.264$; $p<.01$) y propósito en la vida ($r=.217$; $p<.01$). Por su parte apertura a la experiencia presenta la misma relación con la suma total de bienestar y crecimiento personal ($r=.294$; $p<.01$) siendo estas las mayores junto con dominio del entorno ($r=.267$; $p<.01$), en menor medida también se relaciona con propósito en la vida ($r=.240$; $p<.01$), autoaceptación ($r=.206$; $p<.01$), autonomía personal ($r=.193$; $p<.01$) y relaciones positivas ($r=.174$; $p<.01$).

Respecto a la relación entre las escalas del TMMS-24 con las de la EBP se observa que en su mayoría las correlaciones son significativas, excepto con la medida de atención emocional que solo se relaciona significativamente con autonomía personal ($r=-.251$; $p<.01$), autoaceptación ($r=-.165$; $p<.01$) y con dominio del entorno ($r=-.127$; $p<.05$). Por su parte la relación más destacable de claridad emocional con las medidas de bienestar psicológico fueron con la suma total de bienestar ($r=.455$; $p<.01$), con propósito en la vida ($r=.426$; $p<.01$), con dominio del entorno ($r=.399$; $p<.01$), autoaceptación ($r=.383$; $p<.01$) y con crecimiento personal ($r=.337$; $p<.01$) y en menor medida con relaciones positivas ($r=.291$; $p<.01$) y autonomía personal ($r=.280$; $p<.01$).

Por otra parte de la relación observada entre las dimensiones del CESQT con la EBP podemos destacar que todas son significativas y mayores de manera constante, con la escala total de SQT, sin embargo, cabe resaltar que también presenta relaciones importantes con sus demás dimensiones. En este sentido, en las correlaciones con ilusión por el trabajo podemos observar que la mayor relación fue con la suma total de bienestar ($r=.414$; $p<.01$), con relaciones positivas ($r=.390$; $p<.01$), propósito en la vida ($r=.374$; $p<.01$) y crecimiento personal ($r=.347$; $p<.01$) y en menor medida con dominio del entorno ($r=.333$; $p<.01$), autoaceptación ($r=.302$; $p<.01$) y autonomía personal ($r=.119$; $p<.05$).

Por su parte el desgaste psicológico presenta una relación más importante con la suma total de bienestar ($r=-.356$; $p<.01$), con relaciones positivas ($r=-.348$; $p<.01$) y dominio del entorno ($r=-.330$; $p<.01$), que con propósito en la vida ($r=-.275$; $p<.01$), autoaceptación ($r=-.259$; $p<.01$), autonomía personal ($r=-.184$; $p<.01$) y crecimiento personal ($r=-.179$; $p<.01$). Respecto a la indolencia su principal relación se observa con dominio del entorno ($r=-.377$; $p<.01$), con la suma total de bienestar ($r=-.376$; $p<.01$) y relaciones positivas ($r=-.301$; $p<.01$), sin embargo su relación con propósito en la vida ($r=-.292$; $p<.01$), autoaceptación ($r=-.265$; $p<.01$), crecimiento personal ($r=-.256$; $p<.01$) y autonomía ($r=-.221$; $p<.01$) no deja de ser importante.

La medida de culpa se relaciona en mayor medida con la suma total de bienestar ($r=-.328$; $p<.01$) y con dominio del entorno ($r=-.315$; $p<.01$), y se observa una relación ligeramente menor con autonomía personal ($r=-.260$; $p<.01$), propósito en la vida ($r=-.256$; $p<.01$), autoaceptación ($r=-.248$; $p<.01$) y relaciones positivas ($r=-.240$; $p<.01$).

Por último la escala total de SQT presenta relaciones destacables con todas las dimensiones de bienestar psicológico las cuales se presentan en orden de importancia: con la suma total de bienestar ($r=-.498$; $p<.01$), relaciones positivas ($r=-.454$; $p<.01$) y dominio del entorno ($r=-.454$; $p<.01$), propósito en la vida ($r=-.406$; $p<.01$), autoaceptación ($r=-.359$; $p<.01$), crecimiento personal ($r=-.330$; $p<.01$) y autonomía personal ($r=-.232$; $p<.01$).

En lo que corresponde a la variable etapa de vida profesional los resultados del análisis muestran una mínima relación con las medidas de bienestar psicológico que solo se observa con relaciones positivas ($r=-.114$; $p<.05$) y con autonomía personal ($r=.107$; $p<.05$).

Todos estos resultados indican que el elemento que más influye en el bienestar psicológico de los docentes es el factor de personalidad estabilidad emocional, especialmente en la autoaceptación y en el dominio del entorno. Sin embargo es también destacable la influencia de la escala de inteligencia emocional reparación en la autoaceptación y el crecimiento personal, la escala total del SQT en las relaciones positivas y el dominio del entorno y de la escala de clima psicosocial relaciones personales que influye especialmente en las relaciones positivas y en el propósito en la vida. Cabe mencionar que en este caso la variable etapa de vida profesional no denota una influencia destacable.

Por tanto podemos decir que los docentes con mayor estabilidad emocional, mayor capacidad para reparar sus emociones y que a su vez en su ambiente de trabajo perciben buenas relaciones personales minimizan los efectos del SQT lo cual les favorece en un mayor dominio del entorno y en una mayor capacidad para relacionarse de manera positiva, que a su vez influye en su bienestar psicológico.

2.2.6 Modelo predictivo del bienestar psicológico de los docentes mediante el análisis de los factores de personalidad, del clima psicosocial, inteligencia emocional, etapa de vida profesional y SQT.

Una vez determinada la relación de las variables del clima psicosocial, de personalidad. Inteligencia emocional, de la etapa de vida profesional y del SQT con el bienestar psicológico, el siguiente paso consistió en llevar a cabo una serie de regresiones

múltiples por pasos sucesivos con la finalidad de establecer un modelo predictivo del bienestar psicológico de los docentes y conocer qué proporción de varianza del EBP explican las variables antes mencionadas, con la intención de revisar en qué medida su combinación mejora la predicción de este. En dichos análisis se utilizaron como criterios la puntuación total del EBP y la puntuación de las escalas que lo componen y como predictores las escalas del ECPT, del OPERAS, del TMMS-24, del CESQT y de la variable Etapa de vida profesional docente. La tabla 10 muestra los resultados obtenidos en dichos análisis.

Como podemos ver en la tabla antes mencionada, los resultados obtenidos del análisis muestran que el mejor predictor de la escala total del EBP es el factor de personalidad estabilidad emocional que explica más del 38% de la varianza del bienestar psicológico y en conjunto los factores de personalidad explican un total del 40.4%. Por su parte las dimensiones del SQT especialmente la escala total de éste incrementan en un 8.7%, por otro lado la inteligencia emocional en su dimensión de claridad emocional aporta un 6%, y el clima psicosocial con su escala de relaciones personales incrementa un 1.3% más, haciendo un total del 56.5% de la varianza explicada por el modelo. Cabe destacar que la variable etapa de vida profesional no entró en ningún momento a formar parte del modelo.

Es importante señalar que en el análisis llevado a cabo para cada una de las escalas del bienestar psicológico, se observa como en los resultados obtenidos para cada una de ellas el mayor porcentaje de la varianza es explicado de manera constante por la estabilidad emocional o por el SQT. De esta manera con el modelo propuesto se logra explicar un 44.9% de la varianza de la autoaceptación, un 33.4% de las relaciones positivas, un 29.7% de la autonomía personal, el 46.5% del dominio del entorno, un 27.5% del crecimiento personal y un 43.6% del propósito en la vida.

Estos resultados nos muestran que los factores de personalidad especialmente la estabilidad emocional, tienen un mayor poder predictivo del bienestar psicológico en los docentes, sin embargo las escalas del SQT juegan un papel fundamental incrementando la capacidad predictiva del modelo aunado a la aportación de la inteligencia emocional y el clima psicosocial.

2.2.7 Diferencias entre hombres y mujeres en los análisis de correlación de Pearson y de regresión múltiple para el SQT y el Bienestar psicológico de los docentes.

Tanto en los análisis de correlación como en los de regresión múltiple que se realizaron para medir la relación e influencia de las medidas de clima psicosocial, personalidad, inteligencia emocional y etapa de vida profesional con el SQT, se encontraron varias diferencias en los resultados obtenidos para hombres y mujeres, sin embargo, solo algunas de éstas resultaron significativas, dos con medidas de personalidad y etapa de vida profesional y una con inteligencia emocional.

En este sentido, en la tabla 11, se observan éstas cinco diferencias significativas entre hombres y mujeres en las correlaciones del SQT. Una de las encontradas fue con las medidas de personalidad estabilidad emocional con desgaste psicológico donde la relación (no significativa) en el caso de los hombres fue de ($r=-.148$; $p>.05$) y la de las mujeres ($r=-.399$; $p<.01$). La otra fue entre apertura a la experiencia con indolencia cuya relación para los hombres fue ($r=-.291$; $p<.01$) y para las mujeres ($r=-.047$; $p>.05$). Las diferencias significativas encontradas con la variable etapa de vida profesional fueron con desgaste psicológico (hombres $r=.023$; $p>.05$ y mujeres $r=.291$; $p<.01$) y con la escala total de SQT (hombres $r=.007$; $p>.05$ y mujeres $r=.295$; $p<.01$). Respecto a la inteligencia emocional se encontró una diferencia significativa entre la medida de autoaceptación con ilusión por el trabajo (hombres $r=.488$; $p<.01$ y mujeres $r=.103$; $p>.05$).

En cuanto a las diferencias relacionadas con la personalidad, éstas nos indican que la estabilidad emocional está más relacionada con el desgaste psicológico de las mujeres, por otro lado, se observa que el factor de apertura a la experiencia presenta una mayor relación con la indolencia en hombres. Respecto a la diferencia en inteligencia emocional, los resultados muestran que la capacidad de reparación emocional está más relacionada con la ilusión en el trabajo de los hombres. Y respecto la variable etapa de vida profesional se muestra que la relación con el desgaste psicológico y el SQT total de los docentes es mayor con ambas medidas en el caso de los hombres.

de vida profesional, amabilidad, extraversión y claridad emocional. Siendo la medida de clima psicosocial el mejor predictor del SQT al igual que en el caso de los hombres, explicando un 28.6% de la varianza. Cabe resaltar que aunque el modelo también introduce medidas de personalidad, de inteligencia emocional y la variable etapa de vida profesional, son las medidas de personalidad las que aportan un incremento superior a la varianza explicada especialmente la estabilidad emocional, logrando explicar en el modelo total el 46.6% del SQT en docentes mujeres.

Como podemos observar en la las tablas 11 y 12 las diferencias significativas encontradas en el análisis de correlaciones son apoyadas por el modelo de regresión en el que por un lado introduce las medidas estabilidad emocional y etapa de vida profesional en mujeres, y por el otro las excluye en el caso de los hombres.

Tabla 12. Diferencias entre hombres y mujeres en el análisis de regresión múltiple del SQT.

Análisis de regresión múltiple	Escala total de SQT					
	Hombres		Mujeres		Muestra Total	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Clima psicosocial						
Contenido del trabajo	-	-	-	-	-	-
Relaciones personales	-	-	-	-	-	-
Definición de Rol (desorganización)	.277	.447	.286	.406	.283	.416
Personalidad						
Extraversión	-	-	.012	-.118	.015	-.120
Estabilidad Emocional	-	-	.084	-.170	.065	-.150
Responsabilidad	.027	-.174	-	-	.006	-.084
Amabilidad	.072	-.224	.023	-.165	.029	-.176
Apertura a la experiencia	-	-	-	-	-	-
Inteligencia emocional						
Atención emocional	-	-	-	-	-	-
Claridad emocional	-	-	.009	-.100	-	-
Reparación emocional	-	-	-	-	-	-
Etapa de vida profesional	-	-	.048	.192	.028	.141
Varianza explicada	37.6		46.3		42.6	

p<.01

Respecto a las diferencias significativas obtenidas entre las diferentes medidas relacionadas con el bienestar psicológico en docentes hombres y mujeres que se muestran en la tabla 13, podemos decir que se identifican un total de ocho, donde cinco corresponden a las encontradas con las medidas de personalidad y tres con las de

Tabla 13. Diferencias significativas entre hombres y mujeres en las correlaciones de Bienestar Psicológico.

Correlaciones Hombres/Mujeres	AA		RL		AT		DE		CP		PV		SBP	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Clima psicosocial														
Contenido del trabajo	.215	.271	.152	.231	.017	.144	.239	.368	.037	.197	.176	.319	.187	.343
Relaciones personales	.377	.312	.323	.361	.074	.124	.289	.325	.246	.252	.363	.341	.371	.386
Definición de Rol (desorganización)	-.184	-.164	-.266	-.213	-.090	-.031	-.286	-.275	-.153	<i>-.146</i>	-.223	-.180	-.262	-.234
Personalidad														
Extraversión	.494	.250	.302	.392	.246	.249	.326	.223	.306	.102	.380	.267	.453	.328
Estabilidad Emocional	.634	.580	.290	.499	.425	.403	.497	.555	.358	.309	.568	.492	.598	.624
Responsabilidad	.463	.121	.179	.156	.223	.076	.394	.218	.336	.200	.471	.253	.456	.230
Amabilidad	.277	.274	.333	.279	.114	.089	.378	.245	.253	.272	.276	.187	.358	.302
Apertura a la experiencia	.264	.193	.285	<i>.134</i>	.246	.187	.366	.223	.326	.289	<i>.244</i>	.240	.370	.269
Inteligencia emocional														
Atención emocional	-.054	-.191	.002	.082	-.372	-.173	-.157	-.118	<i>.187</i>	.047	-.066	-.007	-.082	-.075
Claridad emocional	.536	.306	.349	.276	.316	.246	.473	.373	.346	.324	.522	.384	.555	.406
Reparación emocional	.587	.503	.304	.335	.286	.318	.451	.351	.550	.348	.570	.366	.596	.490
Etapas de vida profesional														
SQT														
Ilusión por el Trabajo	.378	.282	.333	.407	.149	.115	.280	.353	.483	.304	.456	.347	.462	.402
Desgaste Psicológico	-.163	-.284	-.288	-.370	-.076	-.208	-.232	-.371	-.249	<i>-.145</i>	-.276	-.275	-.290	-.375
Indolencia, cinismo	-.236	-.296	-.269	-.314	-.226	-.246	-.376	-.378	-.390	-.215	-.291	-.298	-.390	-.384
Culpa	-.182	-.286	-.172	-.263	-.197	-.301	-.195	-.363	-.281	-.182	-.240	-.264	-.269	-.359
SQT escala total	-.314	-.379	-.375	-.480	-.186	-.254	-.374	-.486	-.459	-.281	-.422	-.400	-.473	-.509

Nota: $p < .01$; $p < .05$. AA= autoaceptación, RL= relaciones positivas, AT= autonomía personal, DE= dominio del entorno, CP= crecimiento personal, CP= propósito en la vida, SBP= suma total de bienestar psicológico, H= hombres, M= mujeres. Las correlaciones señaladas en rojo y subrayadas indican diferencia significativa entre ellas.

Entre las diferencias podemos observar que el análisis de regresión múltiple efectuado para los hombres, introduce cuatro variables, estabilidad emocional, reparación emocional, SQT escala total y claridad emocional, que en total explican el 59.8% de varianza del bienestar psicológico siendo la estabilidad emocional el principal predictor del modelo explicando un 35.8% de la varianza de éste. Mientras que en el caso de las mujeres el modelo introduce siete variables, las mencionadas con anterioridad que forman parte del modelo de regresión para hombres y adicionalmente apertura a la experiencia, relaciones personales y desgaste psicológico, explicando en conjunto un

total el 58.1% de la varianza del bienestar psicológico en mujeres, porcentaje que cabe mencionar es muy similar al de los hombres y que al igual que en el modelo de éstos el principal predictor de bienestar psicológico en mujeres es también la estabilidad emocional (38.9%). Por último otro dato que cabe mencionar es que mientras la variable reparación emocional explica casi el 13% de la varianza del bienestar psicológico en hombres en mujeres explica solo el 2%.

Tabla 14. Diferencias entre hombres y mujeres en el análisis de correlación múltiple del bienestar psicológico.

Análisis de regresión múltiple	Suma total de Bienestar Psicológico					
	Hombres		Mujeres		Muestra Total	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Clima psicosocial						
Contenido del trabajo	-	-	-	-	-	-
Relaciones personales	-	-	.019	.149	.014	.116
Definición de Rol (desorganización)	-	-	-	-	-	-
Personalidad						
Extraversión	-	-	-	-	-	-
Estabilidad Emocional	.358	.313	.389	.332	.381	.383
Responsabilidad	-	-	-	-	.005	.080
Amabilidad	-	-	-	-	-	-
Apertura a la experiencia	-	-	.025	.120	.018	.134
Inteligencia emocional						
Atención emocional	-	-	-	-	-	-
Claridad emocional	.050	.270	.045	.176	.060	.236
Reparación emocional	.129	.223	.020	.170	.026	.193
Etapas de vida profesional						
SQT						
Ilusión por el Trabajo	-	-	-	-	-	-
Desgaste Psicológico	-	-	.009	.166	-	-
Indolencia, cinismo	-	-	-	-	-	-
Culpa	-	-	-	-	-	-
SQT escala total	.061	-.270	.073	-.375	.081	-.374
Varianza explicada	59.8		58.1		58.6	

p<.01

2.3 Discusiones y conclusión

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

CALIDAD DE VIDA Y SALUD OCUPACIONAL EN DOCENTES: EFECTOS DEL CLIMA PSICOSOCIAL, LA PERSONALIDAD Y EL SÍNDROME DE QUEMADO EN EL.

Ivette Margarita Espinoza Díaz

Dipòsit Legal: T 1922-2014

2.3 Discusiones y conclusión

El objetivo general de la presente investigación fue estudiar la manera en que el clima psicosocial, la personalidad y la inteligencia emocional influyen en la aparición del síndrome de quemado en el trabajo (SQT) así como analizar también como este conjunto de variables afecta el bienestar psicológico de los docentes, con el fin de determinar la relación existente entre éstas variables y establecer modelos predictivos del bienestar psicológico y del SQT que puedan contribuir a mejorar la calidad de vida de éste colectivo. Para ello se establecieron objetivos específicos con sus respectivas hipótesis de investigación los cuales se discuten a continuación.

Objetivo 1. Establecer la relación existente entre las variables del clima psicosocial, los factores de personalidad, inteligencia emocional y etapa de vida profesional con el SQT en los docentes.

En este sentido la H1 para el primer objetivo de la investigación fue que de existir relación entre los factores de personalidad, clima psicosocial, inteligencia emocional y etapa de vida profesional con el SQT, esperaríamos que la relación fuera mayor con las escalas de clima psicosocial desorganización y relaciones personales. Con respecto a los factores de personalidad esperábamos que el SQT observara una mayor relación con estabilidad emocional. Y en relación a la variable etapa de vida profesional consideramos que ésta se relacionaría con todas o con la mayoría de las escalas del SQT.

Al respecto los resultados muestran que el SQT se relaciona en mayor medida con variables de clima psicosocial especialmente tal y como lo esperábamos con la medida de desorganización, ya que el SQT se desarrolla en mayor o menor medida por la relación que tienen los individuos con la organización (Gil-Monte, 2011; Moreno-Jiménez *et al.* 2006; Rizzo *et al.* 1970).

Autores como Peris (2002) y Albee (2000) consideran al SQT como una consecuencia de la falta de estructura y orden en la ejecución de las tareas y otros autores concluyen que esta situación desencadena la confrontación entre los ideales y la realidad laboral, afectando también las relaciones personales y el contenido del trabajo principalmente por la falta de participación y por la percepción de falta de apoyo social o injusticia (Jaoul *et al.* 2004; Maslach y Leiter, 2008).

En este sentido, la experiencia de agotamiento físico, emocional y actitudinal derivada de una realidad donde las demandas laborales sobrepasan los recursos personales del individuo les lleva a experimentar niveles de insatisfacción (Cherniss, 1980; Forbes-Alvarez, 2011; Gil-Monte y Peiró, 1997, 2000; Maslach y Jackson, 1981; Moreno *et al.* 1991; Pines y Kafry, 1978; Spaniol y Caputo, 1979; Stubbs y Rooks, 1985). Y algunos autores concluyen que esta situación se experimenta sobre todo en las profesiones como la docencia ya que ésta supone una relación interpersonal intensa (Da Silva *et al.* 2013; Figueiredo-Ferraz *et al.* 2013; Gil-Monte *et al.* 2011; Gil-Monte, y Noyola, 2011; Gil-Monte *et al.* 2009; Gil-Monte, 2000, 2001, 2011; Mercado-Salas y Gil-Monte, 2012; Mercado-Salgado y Gil-Monte 2010; Pando-Moreno *et al.* 2006; Otero *et al.* 2010; Unda, 2010; Wang *et al.* 2013).

El presente estudio aporta evidencia empírica de la relación que existe entre la medida de clima psicosocial definición de rol (desorganización) con el SQT ($r=.532$; $p<.01$) que apoya los hallazgos de otros autores tales como Moreno-Jiménez *et al.* (2006) quienes aprecian una relación significativa entre los antecedentes organizacionales con el SQT ($r=.690$; $p<.01$); o Moreno-Jiménez *et al.* (2012) que encuentra una relación entre el estrés asociado al rol con el agotamiento emocional ($r=.550$; $p<.01$). En este mismo sentido encontramos que la desorganización también incrementa la indiferencia (cinismo) ($r=.374$; $p<.01$) y el desgaste psicológico (cansancio emocional) ($r=.476$; $p<.01$) en concordancia con los hallazgos de Durán *et al.* (2006), quienes encuentran una relación significativa entre el estrés derivado del entorno laboral con cansancio emocional ($r=.330$; $p<.01$) y cinismo ($r=.370$; $p<.01$).

Respecto a los factores de personalidad en la revisión teórica algunos autores afirman que las diferencias individuales son un buen recurso para explicar las dificultades de adaptación psicosocial al trabajo y los problemas que esto conlleva (Furham, 2005; Ones y Viswesvaran, 2001; Salgado, Viswesvaran y Ones, 2001; Wroche y Sheier, 2003). En este sentido, tal y como suponíamos desde el inicio de la investigación, encontramos relación entre las dimensiones de personalidad y el SQT, sin embargo, existe una especial relación con el factor de personalidad estabilidad emocional que tal y como algunos autores han afirmado cobra una especial importancia debido a la influencia que ejerce en la percepción que una persona tiene sobre su entorno, es decir, las personas que son más propensas a percibir obstáculos en su trabajo experimentan un estado de desgaste psicológico, ansiedad y depresión que influye en la pérdida de la

ilusión por el trabajo (García y Llorens, 2003), y los que experimentan conflicto de rol presentan mayor insatisfacción, tensión e indolencia (Kahn *et al.* 1964).

Los resultados del presente estudio muestran una gran relación entre todos los factores de personalidad con el SQT, y tal como ya hemos mencionado esperábamos encontrar una especial relación entre la escala total de SQT con la estabilidad emocional ($r=-.378$; $p<.01$). En este sentido, la relación encontrada entre la estabilidad emocional con las escalas del SQT, muestra que se relaciona especialmente con el desgaste psicológico ($r=-.337$; $p<.01$). Estudios como el de Chico (2000) proveen evidencia empírica sobre esta relación al reportar una relación ($r=.580$; $p<.01$) entre una medida de neuroticismo (polaridad negativa de estabilidad emocional) y el desgaste psicológico, resultado similar al reportado por García-Izquierdo *et al.* (2009) que también encuentran una relación entre estos mismos factores de ($r=.360$; $p<.01$). Hay que mencionar además que García-Izquierdo *et al.* (2009) encuentran relaciones significativas del desgaste psicológico con los factores extraversión ($r=-.150$; $p<.01$), apertura a la experiencia ($r=-.180$; $p<.01$), amabilidad ($r=-.220$; $p<.01$) y responsabilidad ($r=-.190$; $p<.01$) tal y como en nuestro estudio, salvo que a diferencia de estos autores nosotros no encontramos una relación significativa en el caso de la apertura a la experiencia.

Para la variable etapa de vida profesional habíamos previsto que ésta presentaría relación con todas o con la mayoría de las escalas del SQT dado que los docentes en su vida profesional enfrentan situaciones que les representan un reto mental, emocional, social o moral (Fernández, 2007), que está relacionado con la ilusión por el trabajo y un fuerte compromiso (Maclean, 1992; Hughes, 1952; Pavalko, 1971; Ritzer, 1972; Huberman, 1989; Prick, 1989; Butt y Raymond 1989), que puede variar según el contexto que éstos enfrenten y en función de la personalidad (DfES, 2006; Herran, 2008, Huberman, 1989; Gilbert, 1996; Huberman *et al.* 1998; Marcelo, 2002).

En nuestro estudio encontramos que la variable etapa de vida profesional pese a que no se observa relación con todas las escalas del SQT si la hubo con la mayoría de estas, especialmente con la medida de SQT ilusión por el trabajo ($r=-.215$; $p<.01$) lo cual indica que el tiempo que los docentes llevan ejerciendo profesionalmente les influye en su motivación y compromiso y a su vez esto tiene un efecto en la ilusión que presentan por su trabajo. En este sentido la investigación de la DfES (2006) muestra como los docentes según la etapa de vida profesional en que se encuentran, presentan, una

profesional en que el docente se encuentre y la inteligencia emocional actúa en conjunto favoreciendo la reparación emocional de los docentes.

Por lo tanto queda claro que la presencia del SQT en los docentes está relacionada principalmente con las condiciones del contexto laboral especialmente las relacionadas con la percepción de falta de organización y aunque también la etapa de vida profesional en que estos se encuentren pueda favorecer su presencia principalmente por la pérdida de ilusión en el trabajo, los docentes más estables emocionalmente y amables serán menos propensos a sufrir el síndrome.

Objetivo 2. Estudiar la contribución del clima psicosocial, de la personalidad, de la inteligencia emocional y de la etapa de vida profesional, con el fin de determinar un modelo predictivo del SQT.

Para el segundo objetivo específico de la investigación, la H2 consistió en estudiar si el análisis de regresión múltiple introducía las variables de clima psicosocial, personalidad, inteligencia emocional y etapa de vida profesional en el modelo predictivo del SQT, y de ser así se esperaba que desorganización, estabilidad emocional y etapa explicaran un mayor porcentaje de la varianza del SQT en docentes.

Los resultados mostraron que tal como se esperaba el mejor predictor de SQT en términos de varianza fue la medida de clima psicosocial desorganización (28.3%), y en este sentido autores como Moreno-Jiménez et al. (2006) en su estudio explican un 39.1% de la varianza del SQT con la medida de antecedentes organizacionales, concluyendo que son éstos los que demuestran mayor capacidad predictiva de éste, explicando en mayor medida el desgaste profesional (Maslach *et al.* 2001). Por otro lado en un estudio relacionado de Lorente et al. (2008) explican el 14% de la varianza de la indolencia con la variable organizacional conflicto de rol, mismo porcentaje que en nuestro estudio se explica con la medida de desorganización.

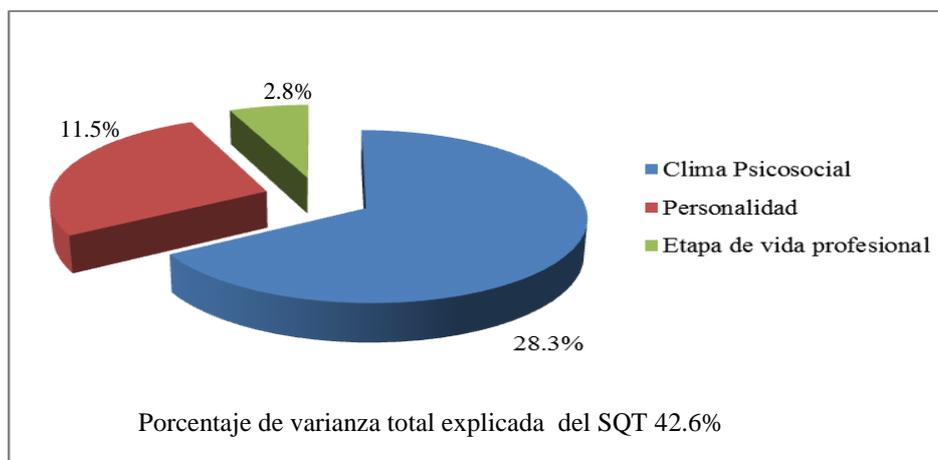
Por otra parte también conforme a lo esperado el modelo predictivo introduce el factor de estabilidad emocional como segundo predictor más importante explicando un 6.5% de la varianza del SQT en docentes. Queiros *et al.* (2013) en un estudio relacionado explican con los factores de personalidad un 3.6% el desgaste psicológico y un 11.2% de la indolencia y en este sentido nuestro modelo predictivo aporta un 6.9% y un 5.9% respectivamente.

En relación a la variable etapa de vida profesional que también contemplamos que entraría como predictora, constatamos que efectivamente entra a formar parte del modelo explicando la ilusión por el trabajo (3.6%), el desgaste psicológico (2.9%) y el SQT total en docentes (2.8%). En este sentido Moreno-Jiménez *et al.* (2006) afirma que la experiencia laboral explica un 17% de la varianza total del SQT y que por lo tanto tiene un papel relevante en su predicción.

En este caso la hipótesis formulada para el segundo objetivo también se cumple ya que el modelo de regresión múltiple introduce el elemento de desorganización como mejor predictor del SQT y en segundo orden de nivel predictivo a cuatro de los cinco factores de personalidad siendo entre éstos el principal predictor estabilidad emocional y por último la etapa de vida profesional también entra a formar parte del modelo explicativo del SQT en tercer orden tal y como supusimos en un principio para cada uno de los casos.

Por lo tanto, como podemos observar en el modelo explicativo de la figura 8, se concluye que existen elementos para afirmar que el principal predictor del SQT en docentes es la percepción de desorganización en el ambiente laboral y que el síndrome puede variar debido a la influencia de la etapa de vida profesional en que el éste se encuentre, sin embargo en este sentido, es destacable como los factores de personalidad ejercen un papel mediador, especialmente la estabilidad emocional.

Figura 8. Modelo explicativo del SQT en docentes con las variables de clima psicosocial, personalidad y etapa de vida profesional.



Objetivo 3. Determinar la relación existente entre las variables de clima psicosocial, personalidad, inteligencia emocional, SQT y etapa de vida profesional con el bienestar psicológico de los docentes.

Para el Objetivo 3, la hipótesis de investigación fue que de existir relación entre los factores de personalidad, clima psicosocial, inteligencia emocional, etapa de vida profesional y SQT con bienestar psicológico, se esperaría que la relación fuera mayor con los factores de personalidad especialmente con estabilidad emocional y extraversión. Respecto al clima psicosocial supusimos que la escala de relaciones personales presentaría mayor relación con bienestar psicológico.

En este sentido constatamos que efectivamente los cinco grandes factores de personalidad presentaron relaciones importantes con todas las dimensiones de bienestar psicológico o satisfacción que cabe recordar se utiliza como sinónimo de éste, así como el término felicidad, calidad de vida, entre otros (Alarcón, 2006; Díaz *et al.* 2006; Diener, 2000; Garaigordobil *et al.* 2009; Goñi *et al.* 2004; Romero, 2002; Sánchez-Cánovas, 1998; Steel *et al.* 2008).

Los resultados del análisis mostraron tal y como lo esperábamos una especial relación entre bienestar psicológico con estabilidad emocional ($r=.617$; $p<.01$) y extraversión ($r=.370$; $p<.01$) lo que provee evidencia empírica que apoya los estudios de Rakesh (2011) quien encuentra especial relación entre estabilidad emocional ($r=.490$; $p<.01$) y extraversión ($r=.260$; $p<.01$) con satisfacción, tal y como lo afirman algunos autores (Deneve y Cooper, 1998; Diener y Lucas, 1999; Gale *et al.* 2013; Larsen y Ketelaar, 1989, 1991; Rusting y Larsen, 1997; Schmutte y Ryff, 1997; Watson, 2000). En este sentido hay que mencionar que la extraversión también se ha asociado con una buena salud (Goodwin y Engstrom, 2002). Y Okun *et al.* (1984) han relacionado la buena salud con bienestar psicológico ($r=.320$; $p<.01$).

Rakesh (2011) también afirma que existe una fuerte relación entre los factores de personalidad y el bienestar que deriva de la satisfacción y en este sentido encontró relaciones significativas entre ésta con amabilidad ($r=.180$; $p<.01$) y responsabilidad ($r=.160$; $p<.01$) en concordancia con los resultados de nuestro estudio en los que se observó la misma relación aunque ligeramente mayor entre amabilidad ($r=.319$; $p<.01$) y responsabilidad ($r=.288$; $p<.01$) con bienestar psicológico. En este sentido Salgado (2002, 2003) concluye que los factores de personalidad influyen en los niveles de

(Fernández-Ríos, 1999; Lau, 2000; Robbins, 1989; Turcotte, 1985). En este sentido en revisión meta-analítica de Faragher *et al.* (2005) encuentran 119 estudios con resultados que van de ($r=.235$; $p<.01$) a ($r=-.287$; $p<.01$) en la relación entre las variables de relaciones personales y satisfacción, resultado que apoya los obtenidos en nuestro estudio.

Por otra parte, encontramos que la sensación de realización personal medida por la variable de crecimiento personal se relaciona de manera significativa con las escalas de clima psicosocial desorganización ($r=-.147$; $p<.01$) y relaciones personales ($r=.248$; $p<.01$) en concordancia con los resultados de Grau *et al.* (2004) quienes encuentran relaciones significativas entre sentirse realizado en lo personal con la identificación de objetivos claros en el trabajo ($r=.263$; $p<.016$) y con la percepción de apoyo y buenas relaciones personales ($r=.241$; $p<.027$).

Por otra parte, respecto al SQT un dato destacable es que aunque no lo consideramos parte de la hipótesis para el objetivo 3, si consideramos necesario analizar su relación con el bienestar psicológico y hay que mencionar que todas sus escalas presentaron relaciones importantes que van de ($r=.328$ a $r=.498$) con la escala total de bienestar psicológico y cabe destacar que son mayores en comparación a las que se observaron con el clima psicosocial, sin embargo, esto podría deberse a que las variables de contexto son las que determinan en mayor medida el SQT y quizá por esta razón este a su vez presenta mayor relación en el bienestar psicológico de los docentes, resultado que concuerda con la revisión meta-analítica de Faragher *et al.* (2005) quienes encuentran correlaciones entre satisfacción laboral y SQT que van de ($r=.409$ a $r=.478$) en concordancia con los resultados de nuestro estudio. Por lo tanto la evidencia reportada por el estudio pone de manifiesto la importancia que también existe entre las relaciones del SQT con el bienestar psicológico.

La conclusión para nuestro tercer objetivo de investigación es que la hipótesis se acepta parcialmente, ya que por un lado efectivamente los factores de personalidad estabilidad emocional y extraversión se relacionan en mayor medida con el bienestar psicológico, sin embargo, en nuestra segunda consideración que hace referencia a que la variable de clima psicosocial relaciones personales es la que se relacionaría en mayor medida con bienestar psicológico aunque también se ha cumplido en función de las escalas de clima psicosocial, al observar las relaciones del análisis total, vemos que las escalas de SQT e

inteligencia emocional presentan mayores relaciones contrario a lo que era nuestro supuesto inicial, sin embargo, esto podría deberse a que las medidas de inteligencia emocional comparten varianza con las medidas de personalidad, especialmente con la estabilidad emocional, y posiblemente las correlaciones estén mostrando su efecto.

Con base a lo anterior, se afirma que el bienestar psicológico de los docentes se relaciona principalmente con la estabilidad emocional y la extraversión, factores que contribuyen a una mayor claridad emocional y capacidad de reparación que les permite enfrentar de una mejor manera el contexto laboral favoreciendo principalmente las buenas relaciones personales, y esto les permite mitigar en mayor medida los efectos del SQT.

Objetivo 4. Establecer un modelo predictivo del bienestar psicológico de los docentes mediante el análisis de los factores de personalidad, del clima psicosocial, inteligencia emocional, SQT y etapa de vida profesional.

Para el Objetivo 4 se previó que si el análisis de regresión múltiple introducía las variables de clima psicosocial, personalidad, inteligencia emocional, etapa de vida profesional y las de SQT en el modelo predictivo del bienestar psicológico, se esperaría que estabilidad emocional, relaciones personales y el SQT explicaran un mayor porcentaje de la varianza del bienestar psicológico en docentes.

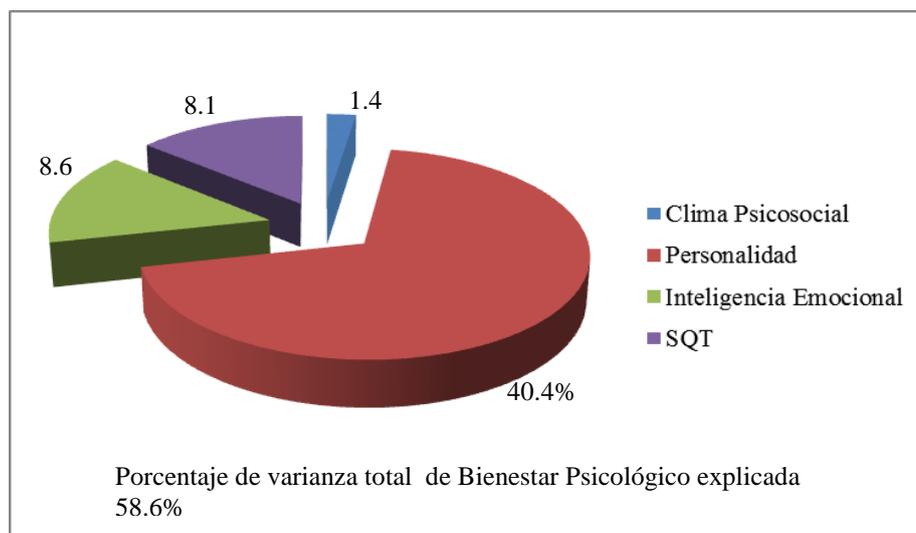
En este sentido los resultados del análisis de regresión múltiple introducen en primer lugar la estabilidad emocional como el principal predictor del bienestar psicológico explicando el 38.3% de la varianza de éste, tal y como Chico (2006) que en su estudio explica un 44% del bienestar psicológico con la estabilidad emocional (neuroticismo en su polaridad negativa). Por otro lado, respecto a los factores de personalidad que introduce el modelo se encontró que estos explican un total del 40.4%, en este sentido Rodríguez-Carvajal *et al.* (2010) en su estudio afirman que los recursos individuales representan un elemento significativo dentro del constructo de bienestar, afectando la percepción de su trabajo y sus reacciones en el mismo (García-Villamizar y Freixas, 2001). Por otra parte, se observa como el modelo introduce en segundo lugar la escala total del SQT explicando un 8.1% de la varianza total de bienestar psicológico, tal y como en estudios similares Durán *et al.* (2005) explican un 8.2% y Queirós *et al.* (2013) un 11.4% de la satisfacción con el elemento del SQT cansancio emocional. Por su parte la inteligencia emocional en su dimensión de claridad emocional aporta un 6% a la

varianza total de bienestar psicológico en este sentido Adina y Clipa (2012) encuentran que los profesores con niveles más altos de inteligencia emocional son más felices con sus vidas y se sienten más satisfechos con su trabajo como docentes. Sin embargo hay que mencionar que Gannon y Ranzijn (2005) en su estudio concluyen que cuando se tienen en cuenta las variables de personalidad, la inteligencia emocional solo predice una pequeña variación en la satisfacción y afirman que no existe un solapamiento sustancial entre estas ya que la inteligencia emocional solo aporta un mínimo de información en relación a los factores de personalidad.

En relación a la escala de clima psicosocial relaciones personales ésta entra casi al final a formar parte del modelo y aun que explica un porcentaje mínimo de la varianza total del bienestar psicológico en docentes el 1.4%, coincidimos con Lima y Lerrechea (2013) quienes concluyen que las relaciones con los demás constituyen la base para que surjan problemas de salud física y mental, lo que hace necesario el cuidado del docente mejorando las condiciones que favorezcan su calidad de vida laboral.

Por lo tanto la hipótesis para el objetivo 4 se acepta ya que estos resultados nos muestran que los factores de personalidad especialmente la estabilidad emocional, tienen un mayor poder predictivo del bienestar psicológico en los docentes, sin embargo las escalas del SQT juegan un papel fundamental incrementando la capacidad predictiva del modelo aunado a la aportación de la inteligencia emocional y el clima psicosocial.

Figura 9. Modelo explicativo del bienestar psicológico en docentes con las variables de personalidad, inteligencia emocional, personalidad y clima psicosocial.



2.3.1 Conclusión general

A raíz de los resultados, concluimos que la presencia del SQT en los docentes está relacionada principalmente con las condiciones del contexto laboral especialmente con la percepción de falta de organización. Por otra parte la etapa de vida profesional en que se encuentre el docente también puede favorecer la presencia del SQT derivando principalmente en la pérdida de ilusión en el trabajo, sin embargo, pudimos observar que los docentes más estables emocionalmente y amables serán menos propensos a sufrir el síndrome. En este sentido, nuestros hallazgos están en concordancia con las afirmaciones de Moreno-Jiménez *et al.* (2006) quienes sostienen que los efectos finales del estrés ocupacional que conlleva a la experiencia del SQT solo pueden explicarse con el análisis de la interacción entre variables de contexto y de personalidad, a lo cual añadiríamos que también es importante la revisión de la variación de éste en función de los años que el docente lleva ejerciendo profesionalmente.

En base a lo mencionado con anterioridad existen elementos para afirmar que el principal predictor del SQT en docentes es la percepción de desorganización en el ambiente laboral y que este puede variar debido a la influencia de la etapa de vida profesional en que se encuentre, sin embargo, también resulta destacable como los factores de personalidad ejercen un papel mediador ante el síndrome, especialmente la estabilidad emocional.

En relación al bienestar psicológico de los docentes, se afirma que éste se relaciona principalmente con la estabilidad emocional y la extraversión, factores que contribuyen a una mayor claridad emocional y capacidad de reparación que les permite afrontar de una mejor manera el contexto laboral favoreciendo principalmente las buenas relaciones personales, lo que les permite mitigar en mayor medida los efectos del SQT. Tal y como Aghababaei y Arji, (2013) y Díaz-Morales y Sánchez-López (2002) argumentan que la personalidad es uno de los predictores más fuertes y consistentes del bienestar psicológico y de acuerdo con su afirmación concluimos que el papel mediador de los factores de personalidad resulta fundamental para su medición y comprensión, sin embargo, también resulta destacable la influencia que ejerce en éste caso el SQT y en menor medida el clima psicosocial y la inteligencia emocional.

En este sentido se afirma que los docentes más estables emocionalmente y extrovertidos, minimizarán los efectos negativos de los factores psicosociales del

entorno disminuyendo la experiencia del SQT y consecuentemente se incrementará la satisfacción, que en niveles altos contribuye a que sean mejores educadores y a ejercer una mayor influencia en el desarrollo de los niños (Adina y Clipa, 2012). Resultado que provee de significado su labor y les lleva a experimentar la sensación de una mayor calidad de vida en su trabajo, ya que las personas realizan una valoración de la calidad de sus vidas en función de sus propios criterios personales (Chico, 2006).

2.3.1.1 Futuras líneas de investigación

Durante el período de realización de la tesis se trabajó con algunos centros que se interesaron por conocer los resultados derivados del análisis de los datos que nos aportaron y en base a ello por un lado el análisis de la personalidad de los docentes permitió identificar aquellos factores de personalidad que mejor se adaptaban a las condiciones específicas de cada centro, condiciones que fueron medidas con las variables de clima psicosocial y mediante ambos se pudo observar que la combinación de estos constructos permitía identificar los efectos del SQT y la variación en los niveles de bienestar psicológico de los docentes.

En este sentido los resultados de nuestro trabajo podrían ser utilizados para desarrollar una serie de nuevas líneas investigación.

Una primera línea estaría orientada hacia el empleo de los resultados obtenidos para planificar y desarrollar acciones preventivas de formación y reciclaje profesional en los docentes. Para ello nos resultan muy útiles los resultados de la evaluación previa de éstos con las herramientas que hemos empleado ya que arrojan valiosa información para diseñar talleres enfocados a mejorar las competencias de trabajo en equipo, resolución de conflictos, comunicación y feedback. Cabe señalar que un mejor diseño de los talleres se traduce en una mayor eficacia de la intervención en las acciones formativas sobre el docente. Así, por ejemplo la formación no será meramente expositiva sino que buscará contribuir en crear conciencia de la importancia de saber comunicar y gestionar los conflictos adecuadamente contribuyendo a una mejor comprensión tanto entre compañeros de trabajo como en lo relacionado con sus tareas y actividades específicas que incluye una adecuada comprensión de su rol profesional lo cuál hemos determinado que es clave para su desempeño profesional ya que de no existir una

claridad en éstas se podría entorpecer el funcionamiento adecuado del centro generando confusión y una percepción de mala organización.

Tal y como se puede observar a lo largo del presente estudio, hemos intentado hacer un modelo predictivo que arrojara algo de luz sobre la situación que experimentan los docentes en el ejercicio de su profesión y sobre la manera en que ésta afecta su calidad de vida laboral. Si bien es cierto que el modelo planteado provee información relevante al respecto, consideramos que una limitación de nuestro trabajo de investigación es que los resultados obtenidos son de un grupo específico que corresponde solo a docentes de educación infantil, primaria y secundaria, por lo que al respecto hemos considerado que una segunda línea de investigación se orientaría hacia la réplica del estudio en una muestra más amplia de docentes y centros así como su generalización hacia otros ámbitos en que se desarrolla la tarea docente tales como la docencia universitaria, bachillerato y formación profesional, con el fin de comprobar si se cumplen los mismos resultados en los docentes dedicados a estos perfiles. Consideramos que esta nueva línea puede ser de un gran interés dado el importante número de personas dedicadas a docencia universitaria, de bachillerato y a la formación post obligatoria, pero sobre todo para una población mucho mas amplia y menos profesionalizada que se dedica a la formación y el reciclaje profesional de los empleados en el puesto o los que se encuentran en situación de desempleo y pretenden reincorporarse al mercado laboral.

Por otra parte, dentro de las líneas de investigación a futuro también se incluye la réplica del modelo presentado, a otros entornos laborales tales como empresas e industrias ya que consideramos interesante estudiar si los resultados obtenidos son generalizables a los empleados de estos sectores.

Por último, hemos considerado otra línea de investigación para incursionar en el estudio sobre el acoso laboral y el comportamiento agresivo en los centros educativos. Para el acoso laboral hemos considerado la opción de utilizar el NAQ-RE (Negative Acts Questionary de Einarsen y Raknes, 1997), cuestionario adaptado al español por Sáez, García-Izquierdo y Llor (2003), este cuestionario consta de 24 ítems y cuenta con 4 factores que miden acoso personal, acoso relacionado con el rendimiento laboral, acoso por razones de edad y género, y por último acoso organizativo. Y con respecto al comportamiento agresivo consideramos estudiar con más énfasis la agresión indirecta y verbal en el trabajo del docente para lo cual pretendemos desarrollar una escala de

percepción de agresividad en el entorno educativo basándonos en el cuestionario I-DAQ (Direct and Indirect Aggression Questionary) desarrollado por Ruiz-Pamies, Lorenzo-Seva, Morales-Vives, Cosi y Vigil-Colet (2014), con el fin de adaptar estos ítems al entorno docente y realizar un análisis exploratorio para posteriormente incluirlos en la escala de clima psicosocial en el trabajo (ECPT), para así estudiar si en el clima psicosocial de los docentes existe una percepción de agresividad.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

CALIDAD DE VIDA Y SALUD OCUPACIONAL EN DOCENTES: EFECTOS DEL CLIMA PSICOSOCIAL, LA PERSONALIDAD Y EL SÍNDROME DE QUEMADO EN EL.

Ivette Margarita Espinoza Díaz

Dipòsit Legal: T 1922-2014

Referencias

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

CALIDAD DE VIDA Y SALUD OCUPACIONAL EN DOCENTES: EFECTOS DEL CLIMA PSICOSOCIAL, LA PERSONALIDAD Y EL SÍNDROME DE QUEMADO EN EL.

Ivette Margarita Espinoza Díaz

Dipòsit Legal: T 1922-2014

Referencias:

- Adina, A., & Clipa, O. (2012). Teachers' satisfaction with life, job satisfaction and their emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 33, 498-502.
- Aghababaei, N., & Arji, A. (2014). Well-being and the HEXACO model of personality. *Personality and Individual Differences*, 56, 139-142.
- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Revista Interamericana de Psicología*, 40, 99-106.
- Albee, G. (2000). Commentary on prevention and counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 28, 845-853.
- Anderson, S.E., Coffey, B.S., & Byerly, R.T. (2002). Formal organizational initiatives and informal workplace practices: Links to work-family conflict and job-related outcomes. *Journal of management*, 28, 787-810.
- Aparicio, M.E., & Sánchez-López, M.P. (1999). Los estilos de personalidad: su medida a través del inventario millon de estilos de personalidad. *Anales de Psicología*, 15, 191-211.
- Aranda, C. (2006). Diferencias por sexo, síndrome de burnout y manifestaciones clínicas, en los médicos familiares de dos instituciones de salud, Guadalajara, México. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 15, 1-7.
- Arón, A.M., & Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista latinoamericana de psicología*, 32, 447-466.
- Ashforth, J.A. (1985). Climate formation: Issues and extension. *Academy of Management Review*, 4, 837-847.
- Avey, J.B., Luthans, F., Smith, R.M., & Palmer, N.F. (2010). Impact of the positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 17-28.
- Bakker, A.B., Rodríguez-Muñoz, A., & Derks, D. (2012). La emergencia de la Psicología de la Salud Ocupacional Positiva. *Psicothema*, 24, 66-72.

- Bartolomé, L. (1999). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Graó, vol. 136.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ - i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Batt, R., & Valcour, P.M. (2003). Human Resources Practices as Predictors of Work-Family Outcomes and Employee Turnover. *Industrial Relations. A Journal of Economy and Society*, 42, 189-220.
- Ben-Ari, R., Krole R., & Har-Even, D. (2003). Differential effects of simple frontal versus complex teaching strategy on teachers' stress, burnout, and satisfaction. *International Journal of Stress Management*, 10, 173-195.
- Bolívar, A. (2004). La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2, 0.
- Bolívar, A., Gallego, M.J., León, M.J., & Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación Secundaria en España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-51.
- Bordieri, J. (1988). Job satisfaction of occupational therapist: Supervisors and managers versus direct services staff. *Occupational therapy journal of research*, 8, 155-163.
- Boyle, G.J., & Borg, M.A. (1995). Structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Brady, M.J., Peterman, A.H., Fitchett, G., Mo, M., & Cella, D. (1999). Case for including spirituality in quality of life measurement in oncology. *Psycho-Oncology* 8, 417-428.
- Brill, P.L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health*, 6, 12-24.

- Brown, K A., & Mitchell, T.R. (1993). Organizational obstacles: links with financial performance, customer satisfaction, and job satisfaction in a service environment. *Humans Relations*, 46, 725-757.
- Bruchon-Schweitzer, M., & Quintard, B. (2001). *Personnalité et maladies. Stress, coping et ajustement*. Paris: Dunod.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts y méthodes*. Paris: Dunod.
- Buendía, H.G. (1998). *Educación: la agenda del siglo XXI: hacia un desarrollo humano*. T/M Editores.
- Burke, R.J., & Richardsen, A.M. (1993). *Psychological burnout in organizations*. En R. T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organizational behaviour* (pp. 263-299). New York: Marcel Dekker.
- Butt, R.L., y Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13, 403-419.
- Byrne, B.M. (1999). *The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model*. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 15-37). Nueva York: Cambridge University Press.
- Caldewood, D. (1989). Some implications of role conflict and role ambiguity as stressors in a comprehensive school. *School Organization*, 9, 311-314.
- Campbell, J.J., Dunnette, M.D., Lawler, E.E., & Weick, K.E. (1970). Managerial behavior, performance, and effectiveness.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S.L., & Stein, M. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 585-599.
- Carlin, M., & Garcés de los Fayos-Ruiz, E.J. (2010). El síndrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de psicología*, 26, 169-180.

- Carvana, A. (2001). *Educación emocional y prevención del estrés en el profesorado*. Orientación y Tutoría Intercambio de Experiencias y Recursos. Curso 2000-2001. Cefire Elda, Alicante.
- Caspi, A. (2000). The child is father to the man: personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158–172.
- Castellà, T., Fernández, L., García, N., Lázara, M., Llorens, C., Menéndez, M., & Moncada, S. (2005). *Organización del trabajo, salud y riesgos psicosociales*. Ed. ISTAS.
- Cervera, M.G. (1999). El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio. Disponible en URL: <http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=Cervera%2C+M.G.+%281999%29.+El+profesor+del+siglo+XXI%3A+de+transmisor+de+contenidos+a+gu%C3%ADa+del+ciberespacio&btnG=&lr=> [Consulta 02 de Abril de 2014].
- Charles, S.T., Gatz, M., Kato, K., & Pedersen, N.L. (2008). Physical health 25 years later: The predictive ability of neuroticism. *Health Psychology*, 27, 369–378.
- Chávez, R.C. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30, 409-426.
- Chávez, R.C., & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 5.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. Nueva York: Praeger.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout: helping teachers, nurses, therapists, and lawyers recover from stress and disillusionment*. New York: Routledge.
- Chiang M., & Krause A. (2008). Estudio empírico de calidad de vida laboral, cuatro indicadores: satisfacción laboral, condiciones y medioambiente del trabajo, organización e indicador global, sectores privado y público. Desarrollo, aplicación y validación del instrumento. *Horizontes empresariales*, 3, 23-50.

- Chico-Librán, E. (2000). Intensidad emocional y su relación con extraversión y neuroticismo. *Psicothema*, 12, 568-573.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Contrada, R.J., Cather, C., & O'Leary, A. (1999). *Personality & health: dispositions and process in disease susceptibility and adaptation to illness*. In R. J. Contrada & R.D. Ashmore, Self, social identity and physical health: interdisciplinary explorations (pp. 576-604). New York: Oxford University Press.
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1987). Neuroticism, somatic complaints, and disease: Is the bark worse than the bite? *Journal of Personality*, 55, 299-316.
- Costa, T.P., & McCrae, R.R. (1996). *Mood and personality in adulthood*. En C. Magai y SH. MacFadden (eds.). *Hanbook of emotion, adult development and aging* (pp. 369-383) San Diego: Academic Press.
- Cox, S., & Heames, R. (2000). *Cómo enfrentar el malestar docente: Estrategias e ideas prácticas para los tutores y sus alumnos*. Barcelona: Octaedro.
- Da Silva, L., Gil-Monte, P. R., de Fátima, R., & Bovi, G. M. (2013). Prevalência da síndrome de burnout em uma amostra de professores universitários brasileiros. *Psicologia: Reflexao e Crítica*, 26.
- Davis, L., & Cherns, A. (1975). *The quality of working life*. Nueva York: The Free Press, McMillan Publishers.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. (Vol. 4). Narcea Ediciones.
- Deaton, A. (2008). Income, aging, health and well-being around the world: Evidence from the Gallup World Poll. *Journal of Economic Perspectives*, 22, 53-72.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France*. Paris: Seuil.

- De La Poza, J. (1998). *Satisfacción, clima y calidad de vida laboral*. In *Introducción a la psicología del trabajo y de las organizaciones*. (pp. 259-272). Ediciones Pirámide.
- Delamotte, Y., & Takezawa, S. (1984). *Quality of working life in international perspective*. Ginebra: OIT.
- Deneve, K.M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *124*, 197–229.
- De Vollmer, M.I.A. (1994). Título: Nuevas demandas a la educación ya la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de educación*, *5*, 11-43.
- Day, C., & Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, *10*, 141–157.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, *18*, 572-577.
- Diazgranados, S., González, C., & Jaramillo, R. (2006). Aproximación a las problemáticas psicosociales ya los saberes y habilidades de los docentes del Distrito. *Revista de estudios sociales*, *23*, 45-55.
- Díaz-Morales, J.F., & Sánchez-López, M.P. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, *14*, 100-105.
- Diego, R., Diego, A., & Olivar, S. (2001). “Satisfacción laboral de los trabajadores de banca”. *Psicothema*, *13*.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of Happiness and proposal for a national index. *American Psychologist*, *55*, 34-43.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness. Unlocking the Mysteries of psychological Wealth*. Blackwell Publishing.

- Diener, E., & Lucas, R.E. (1999). *Personality and subjective well-being*. In D. Kahneman, E. Diener, y N. Schwarz (Eds.), *Well-being: the foundations of hedonic psychology* (pp. 213–229). New York: Russell Sage.
- Diener, E., & Oishi, S. (2004). Are Scandinavians happier than Asians?: Issues in comparing nations on subjective well-being. In F. Columbus (Ed.), *Asian economic and political issues*. Vol. 10, p. 1–25. Hauppauge, NY: Nova Science.
- Duke, D.L., & Stiggins, R. J. (1997). *Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional*. In Manual para la evaluación del profesorado (pp. 165-188). La Muralla.
- Duran. A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Stages of disillusionment in the helping professions*. Nueva York: Human Sciences Press.
- Efraty, D., Sirgyu, M., & Clairborne, C. (1991). The effects of personal alienation on organizational identification: A quality – of work- life model. *Journal of business and psychology*, 6, 57-78.
- Egan, M., Tannahill, C., Petticrew, M., & Thomas, S. (2008). Psychosocial risk factors in home and community settings and their associations with population health and health inequalities: A systematic meta-review. *BMC Public Health*.
- Elizur, D., & Shye, S. (1990). Quality of work life and its relation to quality of life. *Applied Psychology: An International Review*, 39, 275-291.
- Escribà-Agüir, V., Artazcoz, L., & Pérez-Hoyos, S. (2008). Efecto del ambiente psicosocial y de la satisfacción laboral en el síndrome de burnout en médicos especialistas. *Gaceta Sanitaria*, 224, 300-308.
- Espinoza-Díaz, I.M., & Tous-Pallarès, J. (2011). Calidad de Vida y Salud Ocupacional en Organizaciones Educativas. *Revista COPC*, 229, 46-52.
- Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente*. (3ª ed.). Barcelona: Paidós.

- Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R., Ribeiro, B., & Grau-Alberola, E. (2013). Influence of a cognitive behavioral training program on health: A study among primary teachers. *Revista de Psicodidáctica, 182*, 343-356.
- Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R., & Grau, E. (2009). Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout) en una muestra de maestros portugueses. *Aletheia, 29*, 6-15.
- Forbés-Álvarez, R. (2011). El síndrome de burnout: síntomas, causas y medidas de atención en la empresa. Recuperado de: http://www.cegesti.org/exitoempresarial/publicaciones/publicacion_160_160811_es.pdf
- Francis, L.J. (1999). Happiness is a thing called stable extraversion: a further examination of the relationship between the Oxford Happiness Inventory, and Eysenck's dimensional model of personality and gender. *Personality and Individual Differences, 26*, 5-11.
- French, J.R.P. (1974). *Person Role Fit*. McLean, A. Ed.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*, 159-165.
- Freudenberger, H. J. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. Garden City, New York: Doubleday.
- Friedman, H.S., & Booth-Kewley, S. (1987). The "disease-prone personality". *American Psychologist, 42*, 539-555.
- Frone, M.R., Russell, M., & Cooper, M.L. (1992). Antecedents and outcomes of work-family conflict: testing a model of the work-family interface. *Journal of applied psychology, 77*, 65.
- Fumero, A., Santamaría, C., & Johnson-Laird, P., (2010). Formas de pensar: efecto de la personalidad en el razonamiento. *Psicothema, 22*, 57-62.
- Furnham, A. (2005). *The psychology of behavior at work: The individual in the organization* (2nd ed.). New York, NY: Routledge Press Inc.

- Gilovich, T., & Eibach, R. (2001). The fundamental attribution error where it really counts. *Psychological Inquiry, 12*(1), 23–26.
- Gil-Monte, P.R., & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gil-Monte, P.R., & Peiró, J.M. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 2*, 135-149.
- Gil-Monte, P.R. (2000). Aproximaciones psicosociales y estudios diagnósticos sobre el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Monográfico, *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 16*, 101-102.
- Gil-Monte P.R. (2001). El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Síndrome de Burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención. Disponible en: [http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-78-1-el-sindrome-de-quemarse-por-el-trabajo-\(sindrome-de burnout\).Html](http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-78-1-el-sindrome-de-quemarse-por-el-trabajo-(sindrome-de-burnout).Html) [consulta Noviembre 26 de 2013].
- Gil-Monte, P.R., (2011). *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo*. Tea Ediciones, Madrid, España.
- Gil-Monte, P.R., Carlotto, M.S., & Gonçalves, S. (2011). Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. *European Journal of Psychiatry, 25*, 205-212.
- Gil-Monte, P.R., & Noyola, V.S. (2011). Estructura factorial del Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo en maestros mexicanos de educación primaria. *Revista Mexicana de Psicología, 28*, 75-84.
- Gil-Monte, P.R., & Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gil-Monte, P.R., Peiró, J.M., & Valcárcel, P. (1998). A model of burnout process development: An alternative from appraisal models of stress. *Comportamento Organizacional e Gestao, 4*, 165-179.

- Grau, R. Agut, S., Burriel, R., & Salanova, M. (2001). Obstáculos y facilitadores: estudio de su incidencia sobre el “burnout” en trabajadores de contacto con clientes. XII Congreso Nacional de Seguridad y Salud en el trabajo. Valencia.
- Grau, R., Llorens, S., García, M., & Burriel, R (2003). Consecuencias de los obstáculos/facilitadores organizacionales sobre la salud mental en profesores de instituto. *Encuentros en Psicología Social 1*, 295-300.
- Greenberg, J., & Baron, R.A. (2000). *Behaviour in organizations*. New Jersey: Seventh Edition, Prentice Hall.
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19, 145-158.
- Guion, R.M. (1973). A note on organizational climate. *Organizational behavior and human performance*, 9, 120-125.
- Gumbau, S.L., Soria, M. S., & Ventura, M. (2007). Efectos del tecnoestrés en las creencias de eficacia y el burnout docente: un estudio longitudinal. *Revista de orientación educacional*, 39, 47-65.
- Herrán, A. (2008). *El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente*. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS. (pp. 109-152).
- Herrera, O.E. (2008). El estilo de dirección en escuelas primarias: sistema de indicadores e instrumentos. Recuperado de <ftp://cied.rimed.cu/pub/docs/manuscritos/manpri16.tar.gz>
- Hegarty, M., Shah, P., & Miyake, A. (2000). Constraints on using the dual-task methodology to specify the degree of central executive involvement in cognitive tasks. *Memory & Cognition*, 283, 376-385.
- Heskett, J.J., Thomas O., Loveman, G.W., Sasser, Jr., & Schlesinger, L.A. (1994). Putting the Service-Profit Chain to Work. *Harvard Business Review* March-April, 164-174.

- Ingersoll, R.M. (2003). *Who controls teachers' work? Power and accountability in American's schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- James, L.R., & Sells, S.B. (1981). Psychological climate: Theoretical perspectives and empirical research. Toward a psychology of situations: *An interactional perspective*, 275-295.
- James, L.R., & Jones, A.P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological bulletin*, 81, 1096.
- Jaoul, G., Kovess, V., & Mugen, F.S.P. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Medic-Psychologiques*, 162, 26-35.
- Jerram, K.L., & Coleman, P.G. (1999). The big five personality traits and reporting of health problems and health behaviour in old age. *British Journal of Health Psychology*, 4, 181-192.
- Kagan, J. (1998). *Galen's prophecy*. Boulder, CO: Westview Press.
- Kahn, R.L., Wolfe, D.M, Quinn, R.P.Snoek, J.D., & Rosentheil, R.A. (1964). *Organizational Stress Studies in role conflict and ambiguity*. Ney York. J. Wiley.
- Kalimo, R., El-Batawi, M., & Cooper, C. L. (1988). Los factores psicosociales en el trabajo y su relación con la salud. Disponible en: http://whqlibdoc.who.int/publications/1988/9243561022_spa.pdf [consulta 28 Enero de 2014].
- Kanungo, N. (1984). "Work alienation and the quality of work life: a cross- cultural perspective". *Indian psychologist*, 1, 61-69.
- Karasek R.A., & Theorell T., (1990). *Healthy Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*. New York: Basic Books Copyright. (p. 99).
- Keyes, C., Ryff, C., & Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.

- Kornhauser, A. (1965). *Mental Health of the industrial worker*. New York. Wiley & Sons.
- Katzell, R.A., Yankelovich, D., Fein, M., Ornati, O.A., & Nash, A. (1975). Improving productivity and job satisfaction. *Organizational Dynamics*, 4, 69-80.
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J., & Barrick, M. R. (1999). The Big Five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52, 621-652.
- Kozlowski, S.W.J., & Hults, B.M. (1987). An exploration of climates for technical updating performance. *Personnel Psychology*, 40, 539-563.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Rodríguez Guzmán, L., Oramas, A. & Rodríguez, E. (2007). Estrés en docentes mexicanos de educación básica. México: SEP/CONACYT/ DINPO.
- Labaree, D. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62, 123–155.
- Lahey, B.B. (2009). Public health significance of neuroticism. *American Psychologist*, 64, 241–256.
- Larsen, R.J. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry*, 11, 129–141.
- Larsen, R.J., & Ketelaar, T. (1991). Personality and susceptibility to positive and negative emotional states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 132–140.
- Larsen, R.J., & Ketelaar, T. (1989). Extraversion, neuroticism and susceptibility to positive and negative mood induction procedures. *Personality and Individual Differences*, 10, 1221–1228.
- Lau, R.S.M. (2000). Quality of work life and performance. An ad hoc investigation of two elements in the service profit chain model. *International Journal of Service Industry Management*, 11, 422-437.

- Lauriola, M., Russo, P.M., Lucidi, F., Violani, C., & Levin, I.P. (2005). The role of personality in positively and negatively framed risky health decisions. *Personality and Individual Differences*, 38, 45-59.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Leal Rubio, J. (1993). *Equipos comunitarios: ¿Un ilusión sin porvenir, un porvenir sin ilusión?* En Salud Mental y Servicios Sociales: El espacio comunitario. Barcelona: Diputación de Barcelona.
- Leiter, M.P. (1992). Burnout as a crisis in self-efficacy-conceptual and practical implications. *Work and Stress*, 6, 107-116.
- Leiter, M., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.
- Levi, L. (2001). *Psycho-socio-economic determinants for stress and depression: A call for action*. En: *Coping with stress and depression related problems in Europe*. Final Report European Union Presidency, Brussels, 25-27/10/2001: 17-20.
- Lima, C.L., & Lerrechea, E.M. (2013). La práctica docente y su relación con el malestar docente. *Debates em Educação*, 4, 40-57.
- Lopes, A. (2011). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/17458>
- Lopes, P.N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Lorente, L., Salanova, M., Martínez, I., & Schaufeli, W., (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema* 20, 354-360.

- Lucas, R.E., & Diener, E. (2008). *Personality and Subjective Well-Being*. Handbook of Personality Theory and Research Third Edition edited by John, O.P., Robins, R.W., y Pervin, L.A. The Guilford, Cap. 32, p. 795-810.
- Luhmann, M., Lucas, R. E., Eid, M., & Diener, E. (2013). The prospective effect of life satisfaction on life events. *Social Psychological and Personality Science*, 4, 39-45.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success?. *Psychological bulletin*, 131, 803-855.
- Llorens, S., Salanova, M., & Ventura, M. (2007). Efectos del tecnoestrés en las creencias de eficacia y el burnout docente: un estudio longitudinal. *Revista de Orientación Educativa*, 21, 47-65.
- Macedo, L. D. (2002). Desafios à prática reflexiva na escola. Pátio: revista pedagógica. Porto Alegre: *Artmed*, 6, 12-15.
- Maclean, R. (1992) *Teachers' Careers and Promotional Patterns: A sociological analysis*. London: Falmer Press.
- Maddi, S.R., Khoshaba, D. M., Persico, M., Lu, J., Harvey, R., & Bleecker, F. (2002). The personality construct of hardiness, II: Relationships with comprehensive tests of personality and psychopathology. *Journal of Research in Personality*, 36, 72-85.
- Madrid, S., & Dunn-Kenney, M. (2010). Persecutory guilt, surveillance and resistance: The emotional themes of early childhood educators. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11, 388-401.
- Management Sciences for Health (2005). *Workgroup climate assessment (WCA) tool and guide for facilitators*. The Health Manager's Toolkit. Disponible en: (<http://erc.msh.org/mainpage.cfm?file=96.9.htmymodule=toolkitylanguage=English>). Boston, MSH. [consulta 23 de Septiembre de 2013].
- Manassero, M.A., Vázquez, A., Ferrer, V.A., Fornés, J., & Fernández, M. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma de Mallorca: Edicions UIB.

- Marcelo, C. (2002). Aprender a Enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives, 10*.
- Martínez-Abascal, M.A. (1997). Influencia de los factores cognitivos en el malestar docente. *Revista de Psicología General y Aplicada, 50*, 137-144.
- Martínez, I.M., & Salanova, M. (2004). Obstáculos y facilitadores organizacionales y su relación con el burnout docente. Disponible en: <http://www.wont.uji.es/wont/downloads/articulos/nacionales/2005MARTINEZO5AN.pdf> [consulta 24 de Septiembre de 2013].
- Martínez, D., Valles, I., & Kohen, J. (1997). *Salud y Trabajo docente. Tramas del Malestar en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Martín-Daza, F., & Pérez-Bilbao, J. (1997). NTP 443. Factores psicosociales: metodología de evaluación. INSHT. Disponible en: http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_e13.htm. [consulta 23 de Septiembre de 2013].
- Marrau, C.M. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18401004> [consulta 05 de Octubre 2013].
- Marusic, A., & Eysenck, H.J. (2001). Synergistic interaction of smoking and neuroticism as a risk factor in ischemic heart disease: case-control study. *Personality and Individual Differences, 30*, 47-57.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior, 5*, 16-22.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). Measurement of experience burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychological Press.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. 2da. Edición, Palo Alto California, Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S.E., & Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory: Manual* (3er ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

- Mercado-Salgado, P., & Gil-Monte, P. R. (2010). Influencia del compromiso organizacional en la relación entre conflictos interpersonales y el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de servicios (salud y educación). *Innovar*, 20, 161-174.
- Merton, R. (1957). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Molina-Linde, J.M., & Avalos-Martínez, F. (2007). Satisfacción laboral y desgaste profesional del personal de enfermería. *Revista Tesela*, 1.
- Moreno, B., Oliver, C., & Aragoneses, A. (1991). *El burnout, una forma específica de estrés laboral*. En G. Buéla-Casal y V. E. Caballo (Eds.), *Manual de Psicología Clínica Aplicada* (pp. 271-285). Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Moreno-Jiménez B., Bustos Rodríguez, R., Matallana Alvarez, A., & Miralles Caballero, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de elementos del proceso. *Rev. de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13, 185-207.
- Moreno-Jiménez, B., Nelson, I., Natera, M., Rodríguez-Muñoz, A., & Morante, M. E. (2006). La personalidad resistente como variable moduladora del síndrome de burnout en una muestra de bomberos. *Psicothema*, 18, 413-418.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Corso, S., Boada, M., & Rodríguez-Carvajal, R. (2012). Personalidad resistente y capital psicológico: las variables personales positivas y los procesos de agotamiento y vigor. *Psicothema*, 24, 57-62.
- Moreno-Jiménez, B. & Rodríguez-Carvajal, R (2013). *Sociología de la salud laboral*. Ediciones Pirámide.
- Moreno-Olmedilla, J.M. (2011). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/15248>
- Moriarty, V., Edmonds, S., Blatchford, P., & Martin, C. (2001). Teaching young children: Perceived satisfaction and stress. *Educational Research*, 43, 33-46.

- Munduate, L. (1993). *Aportaciones de la perspectiva de la CVL a las relaciones laborales*. En Munduate, L. & Barón, M. (Comp.) *Gestión de Recursos Humanos y CVL*. Madrid: Eudema.
- Nadler, D.A., & Lawler, E.E. (1983). Factors influencing the success of labor management quality of work life projects. *Journal of Occupational Behavior, 1*, 53-67.
- Norman, P., Collins, S., Conner, M., & Martin, R., (1995). Attributions, cognitions, and coping styles: Teleworkes reactions to work related problems. *Journal of applied social psychology, 25*, 117-128.
- Oberle, K., & Hughes, D. (2001). Doctors' and nurses' perceptions of ethical problems in end-of-life decisions. *Journal of advanced nursing, 33*, 707-15.
- O'Connel, K., Lofty, M., Fleck, M., Mengech, A., Eisemann, M., Elbi, H., & Schwartzmann, L. (1999). How do spiritual, religious and personal health beliefs affect quality of life: further development into the World Health Organization (WHOQOL-100) measure. *Quality of Life Research, 8*, 606.
- Okun, M.A., Stock, W.A., Hating, M .J., & Witter, R.A. (1984). Health and subjective wellbeing: A meta-analysis. *International Journal of Aging and Human Development, 19*, 111-132.
- Ones, D.S., & Viswesvaran, C. (2001). Integrity tests and other criterion-focused occupational personality scales (COPS) used in personnel selection. *International Journal of selection and assessment, 9*, 31-39.
- Oramas-Viera, A. (2013). *Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria (Tesis Doctoral)*. Cuba, Instituto Nacional de Salud de los Trabajadores.
- Oramas, A., Santana, S., & Vergara, A. (2006). El bienestar psicológico, un indicador positivo de salud mental. *Revista Cubana de Salud y Trabajo, 7*, 34-39.
- Organización Mundial de la Salud (1998). *Promoción de la salud: glosario*. Ginebra:OMS.

- Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7, 5–14.
- Otero, J.M., Castro, C., Santiago, M.J., & Villardefrancos, E. (2010). Exploring Stress, Burnout, and Job Dissatisfaction in Secondary School Teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 107-123.
- Ozer, D.J., & Benet-Martinez, V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annual Review of Psychology*, 57, 401–421.
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091–1100.
- Pando-Moreno, M., Aranda, C., Aldrete, M.G., Flores, E., & Pozo, E. (2006). Factores psicosociales y burnout en docentes del centro universitario deficiencias de la salud. *Investigación en Salud*, 7, 173-177.
- Pando-Moreno, M., Aranda-Beltrán, C., Aldrete-Rodriguez, M., Flores-Salinas, E., & Pozos-Radillo, E. (2006). Factores psicosociales y burnout en docentes del centro universitario de ciencias de la salud. *Revista Medigraphic*, 8.
- Parra, D. (2001). Contribución de las mujeres y los hogares más pobres a la producción de cuidados de salud informales. *Gaceta Sanitaria*, 15, 498-505.
- Pavalko, R.M. (1971) *Sociology of Occupations and Professions*. Hasca, IL: Peacock Publishers.
- Payne, R.L., Fineman, S., & Wall, T.D. (1976). Organizational climate and job satisfaction: A conceptual synthesis. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 45-62.
- Payne, R., & Pugh, D.S. (1976). Organizational structure and climate. *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1125, 1173.
- Pease-Alvarez, L., & Samway, K.D. (2008). Negotiating a top-down reading program mandate: The experiences of one school. *Language Arts*, 86, 32–41.

- Pease-Alvarez, L., & Thompson, A. (2014). Teachers working together to resist and remake educational policy in contexts of standardization. *Lang Policy, 13*, 165–181.
- Pedersen, S.S., Middel, B., & Larsen, M.L. (2002). The role of personality variables and social support in distress and perceived health in patients following myocardial infarction. *Journal of Psychosomatic Research, 53*, 1171-1175.
- Peiró, J.M. (1986). *Psicología de la Organización*. UNED, Rufino García Blanco Ed., Madrid.
- Peiro, J.M., Gonzalez-Roma, V., & Ramos, J. (1992). The influence of work-team climate on role stress, tension, satisfaction and leadership perceptions. *European review of applied psychology, 42*, 49-58.
- Penedo, F.J., Gonzalez, J.S., Dahn, J.R., Antoni, M., Malow, R., Costa, P., & Schneiderman, N. (2003). Personality, quality of life and HAART adherente among men and women living with HIV/AIDS. *Journal of Psychosomatic Research, 54*, 271-278.
- Pérez Fernández, M. (2013). El proceso de tecnoestrés en el ámbito educativo. (Tesis de Maestría). España, Universidad de Oviedo.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa, 14*, 503-523.
- Peris, M.D. (2002). El número 7 ± 2 como explicación cognitiva (LMCP) del síndrome de burnout y de PTSD. Ponencia presentada en la Jornada de Debate Multidisciplinar sobre Mobbing. Universitat Jaime I de Castellón.
- Perry, C., Le May, N., Rodway, G., Tracy, A., & Galer, J. (2005). Validating a work group climate assessment tool for improving the performance of public health organizations. *Human Resources for Health, 21*, 3-10.
- Pines, A., & Aronson, E. (1981). *Burn out: from tedium to personal growth*. Nueva York: Free Press.

- Pines, A., Aaronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. En C. Cherniss (Ed.), *Staff burnout: Job stress in the human services*. Nueva York: Free Press.
- Pines, A., & Kafry, D. (1978). *Coping with burnout*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychology Association. Toronto: Canada.
- Pritchard, R.D., & Karasick, B.W. (1973). The effects of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction. *Organizational behavior and human performance*, 9, 126-146.
- Queirós, C., Carlotto, M.S., Kaiseler, M., Dias, S., & Pereira, A.M. (2013). Predictors of burnout among nurses: An interactionist approach. *Psicothema*, 25, 330-335.
- Rakesh, H. (2011). *An Investigation of the Big Five and Narrow Personality Traits in Relation to Life Satisfaction*. Master's Thesis, University of Tennessee. Recuperado de: http://trace.tennessee.edu/utk_gradthes/904
- Reimel, S. (1994). Un instrumento para medir la calidad de vida de docentes universitarios venezolanos. *Revista Interamericana de Psicología*, 28, 191-204.
- Rico, M.P. (2000). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rico, M.P. (2009). *Modelo de escuela primaria: Principales transformaciones*. Recuperado de <ftp://cied.rimed.cu/pub/docs/libros/libped09-curso3.tar.gz>
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C., & Singer, B. (2002). *From social structure to biology*. En C. Snyder y A. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Londres: Oxford University Press.
- Ritzer, G. (1972) *Man and His Work: Conflict and change*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Rizzo, J.R., House, R.J., & Lirtzman, S.I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative science quarterly*, 150-163.

- Roberts, B.W., Kuncel, N.R., Shiner, R., Caspi, A., & Goldberg, L.R. (2007). The power of personality the comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 313–345.
- Robbins, S.P., (1989). *Organizational behavior: concepts, controversies and applications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Robbins S.P., (1996). *Organizational behavior*. Prentice Hall, Inc., Seventh Edition, New Jersey.
- Rodríguez-Carvajal, R., Moreno-Jiménez, B., De Rivas, S., Bejarano, A., & Sanz-Vergel, A.I. (2010). Positive psychology at work: Mutual gains for individuals and organizations. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26, 235-253.
- Rodríguez-Carvajal, Díaz, R., Moreno-Jiménez, B., Blanco, A.B., & Van-Dierendonck, D. (2010). Vitalidad y recursos internos como componentes del constructo to de bienestar psicológico. *Psicothema*, 22.
- Rodríguez-Guzmán, L., Oramas, A., & Rodríguez, E. (2007). *Estrés en docentes mexicanos de educación básica*. México: SEP/CONACYT/ DINPO.
- Rodríguez, M.G.A., Serrano, M.D.L.P., Chávez, S.A.F., Pérez, J.A., & Beltrán, C.A. (2008). Factores psicosociales laborales y Síndrome de Burnout, diferencias entre hombres y mujeres docentes de secundaria, zona metropolitana de Guadalajara, México. *Ciencia y Trabajo*, 30, 138-142.
- Ross, L. (1994). Spiritual Aspects of Nursing. *J-Adv-Nurs*, 19, 43.
- Ruiz-Pamies, M., Lorenzo-Seva, U., Morales-Vives, F., Cosi, S., & Vigil-Colet, A. (2014). I-DAQ: a New Test to Assess Direct and Indirect Aggression Free of Response Bias. *The Spanish journal of psychology*, 17, 1-8.
- Rusting, C.L., & Larsen, R. (1997). Extraversion, neuroticism, and susceptibility to positive and negative affect: a test of two theoretical models. *Personality and Individual Differences*, 22, 607–612.

- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68–78.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaemonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141-166.
- Ryff, C.D., & Singer, B. (1998). The countours of positive health. *Psychological Inquiry, 9*, 1-28.
- Ryff, C.D. (1989). In the eye of the beholder – Views of psychological well-being among middle-aged and older adults. *Psychology and Aging, 4*, 195–210.
- Ryff, C.D., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 719-727.
- Sáez, M.C., García-Izquierdo, M., & LLor, B. (2003). Validación de la escala NAQ de Einarsen y Raknes (1997) sobre acoso psicológico en el trabajo (mobbing). Comunicación VIII Congreso Nacional de Psicología Social, en el simposio sobre Mobbing: una perspectiva psicosocial. Torremolinos, Málaga, España.
- Salanova, M., & Llorens S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo, 29*, 59-67.
- Salanova, M., Llorens, S., & García-Renedo, M., (2003). ¿Por qué se están “quemando” los Profesores? *INSHT, 28*, 16-20.
- Salgado, J. (1998). Burnout, Personality and Self-Perceived Job Performance. Paper presented at the XXIV Congress of the International Association of Applied Psychology (IAAP), San Francisco (USA), 9-14 August. Paper presented at the XXIV Congress of the International Association of Applied Psychology (IAAP), San Francisco (USA) 9-14 August.
- Salgado, J.F. (2002). The Big Five personality dimensions and counterproductive behaviors. *International Journal of Selection and Assessment, 10*, 117-125.

- Schouteten, R.L., & de Witte, M.C. (2005). RESEARCH REPORT: Home-situation-related differences in the quality of working life in the Netherlands. *Community, Work and Family*, 8, 379-387.
- Segurado-Torres, A., & Agulló-Tomás, E. (2002). Calidad de vida laboral: hacia un enfoque integrador desde la Psicología Social. *Psicothema*, 14, 828-836.
- Shirom, A. (1989). *Burnout in work organization*. En C. L. Cooper y I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. New York: John Wiley and Sons.
- Shirom, A., Eden, D., Silverwasser, S., & Kellerman, J.J. (1973). Job stress and risk factors in coronary heart disease among occupational categories in kibbutsin. *Social Science and Medicine*, 7, 875-892.
- Shosharah, F., & Maly, R. (1999). Coping with breast cancer in later life: the role of religious faith. *Psychooncology* 8, 408-416.
- Silva, A., & Cols (2009). *Calidad de vida en pacientes post evento cerebro vascular isquémico en dos hospitales de la ciudad de Barranquilla*. Salud Uninorte. Barranquilla Colombia, vol. 25 no. 1, p. 73-79.
- Smith, N., Watstein, S., & Wuehler, A. (1986). *Burnout and social interest in librarians and library school students*. 21st Century Mountain Plains Library Association Academic Library Section Research Forum. Emporia State University. Kansas.
- Sousa, L., & Lyubomirsky, S. (2001). *Life satisfaction*. In J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender*. (Vol. 2, 667-676). San Diego, CA: Academic Press.
- Spaniol, L., & Caputo, G. (1979). *Professional burnout: a personal survival kit*. Levington, MA: Human Services Associates.
- Strack, S. (1999). Millon's Normal Personality Styles and Dimensions. *Journal of Personality Assessment*, 72, 426-436.
- Subirats, M. (1998). *Con diferencia: las mujeres frente al reto de la autonomía* (Vol. 116). Icaria Editorial.

- Suls, J., & Rittenhouse, J.D. (1990). *Models of linkages between personality and disease*. In H.S. Friedman (Ed). *Personality and disease*. (pp. 38-64). N.Y. John Wiley and Sons.
- Suls, J., & Rothman, A. (2004). Evolution of the bio-psychosocial model: prospects and challenges for health psychology. *Health Psychology, 23*, 119-125.
- Sun, B. (1988). *Quality of working life programs: an empirical assessment of desings and outcomes*. UMI Dissertation Services. University of Georgia.
- Suttle, J.L. (1977). *Improving life at work: problems and prospects*. En Hackman, J.R. y Suttle, J.L (eds.). *Improving life at work : behavioral science approaches to organizational change*. Goodyear Publishing Company, Santa Mónica.
- Taylor, J.C. (1973). *Concepts and problems in studies of quality of working life*. Manpower Administration, U.S Department of Labor.
- Tous-Pallarès, J. (2009). *El comportamiento absentista*. Oviedo: Septem Ediciones.
- Tous-Pallarès, J. Bonasa-Jiménez, M.P. Mayor-Sánchez, C., & Espinoza-Díaz, I.M., (2011). Escala de Clima Psicosocial en el Trabajo: desarrollo y validación. *Anuario de Psicología. 34*, 1: 214-226.
- Travers, Ch.J., & Cooper, C.L. (1997). *El estrés de los profesores*. La presión en la actividad docente. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J., & García, E.C. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.
- Troman, G (2000). Teacher stress in the law-trust society. *British Journal of Society of Education, 21*, 331-353.
- Turcotte, P.R. (1985). *Calidad de vida en el trabajo*. Madrid: Trillas.
- Unda, S. (2010). Estudio de prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) y su asociación con sobrecarga y autoeficacia en maestros de primaria de la Ciudad de México. *Ciencia y Trabajo, 35*, 257-262.
- Department for Education and Skills, (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Research Report RR743 (pp.01-323). London, UK.

- Van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's Scale of Psychological well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences, 36*, 629-644.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J.J., & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 5*, 15-28
- Vega, M. F. NTP 704: Síndrome de estar quemado por el trabajo o "burnout": definición y proceso de generación. Recuperado de: http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/701a750/ntp_704.pdf
- Velarde-Jurado, E., & Ávila-Figueroa, C. (2002). Evaluación de la calidad de vida. *Salud Pública México, 44*, 349-361.
- Verhoeven, C., Kraaij, V., Joekes, K., & Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in Dutch secondary school teachers. *Psychology and Health, 18*, 473-487.
- Ventura, M., Carda-Salvador, L., Ventura-Campos, N., & Salanova-Soria, M. (2003). Tecnoestrés en conserjes. Disponible en: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79402/forum_2003_26.pdf?sequence=1 [consulta 06 de Octubre de 2013].
- Victoria, C.R. & González, I. (2000). La Categoría Bienestar Psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral, 16*, 586-592.
- Vigil-Colet, A., Morales-Vives, F., Camps, E., Tous-Pallarès, J., & Lorenzo-Seva, U. (2013). Development and validation of the Overall Personality Assessment Scale (OPERAS). *Psicothema, 25*, 100-106.
- Vilar, M., Borlido, C., Correa-Luna, R., & Passarini, J. (2012). El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la Facultad de Veterinaria Actitudes y percepciones de los Docentes. Disponible en: <http://hdl.handle.net/123456789/3220> [consulta 14 de Octubre de 2013].

- Villalobos, G. (2004). Vigilancia epidemiológica de los factores psicosociales. Aproximación conceptual y valorativa. *Ciencia y trabajo*, 6, 197-201.
- Walton, R.E. (1973). *Conciliación de conflictos interpersonales*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. New York: Guilford.
- Wang, J.L., Zhang, D. J., & Jackson, L.A. (2013). Influence of self-esteem, locus of control, and organizational climate on psychological empowerment in a sample of Chinese teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 1428–1435.
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294–306.
- Wilson, M.G., DeJoy, D.M., Vandenberg, R.J., Richardson, H.A., & McGrath, A.L. (2004). Work characteristics and employee health and well-being: Test of a model of healthy work organization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 565–588.
- Winnubst, J.A. (1993). *Organizational structure, social support, and burnout*. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T.Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 151-162). Washington DC: Hemisphere.
- Williams, P.G., O'Brien, C.D., & Colder, C.R. (2004). The effects of neuroticism and extraversion on self-assessed health and health-relevant cognition. *Personality and Individual Differences*, 37, 83-94.
- Wright, T.A., & Doherty, E.M. (1998). Organizational behavior rediscovers the role of emotional well-being. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 481-485.
- Wroche, C., & Scheier, M.F. (2003). Personality and quality of life: The importance of optimism and goal adjustment. *Quality of Life Research*, 12, 59-72.
- Ylitapio-Mantyla, O., Uusiautti, S., & Maatta, K. (2012). Critical viewpoint to early childhood education teachers' well-being at work. *International Journal of Human Sciences*, 9, 458–483.

- Yalom, I.D. (1980). *Existential Psychotherapy*. Ney York: Basic Books.
- Zhang, L. (2011). Hardiness and the Big Five personality traits among Chinese university students. *Learning and Individual Differences*, 21, 109-113.
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

CALIDAD DE VIDA Y SALUD OCUPACIONAL EN DOCENTES: EFECTOS DEL CLIMA PSICOSOCIAL, LA PERSONALIDAD Y EL SÍNDROME DE QUEMADO EN EL.

Ivette Margarita Espinoza Díaz

Dipòsit Legal: T 1922-2014

Anexos

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

CALIDAD DE VIDA Y SALUD OCUPACIONAL EN DOCENTES: EFECTOS DEL CLIMA PSICOSOCIAL, LA PERSONALIDAD Y EL SÍNDROME DE QUEMADO EN EL.

Ivette Margarita Espinoza Díaz

Dipòsit Legal: T 1922-2014

I. Batería de tests administrada

Datos demográficos

1.- DATOS PERSONALES.

1.1. Fecha de nacimiento:(dd/mm/aaaa) _____ años
1.1.1 Edad: _____ años

1.2. Género: 1 Hombre
 2 Mujer

1.3. Estado civil: 1 Soltero /a
 2 Casado /a
 3 Separado /a
 4 Viudo /a

2.- DATOS DEL TRABAJO QUE REALIZA.

2.1. Soy profesor(a)/estudiante de educación 1 Infantil
 2 Primaria
 3 Secundaria

2.2. Tipo de contrato: 1 Definitivo-Fijo
 2 Temporal
 3 Sustituto/a
 4 Prácticas

2.3. ¿Qué turno realiza? 1 Jornada completa (mañana-tarde)
 2 Media jornada
 3 Por horas

2.4. Años que lleva trabajando como profesor/a 1 De 0 a 3 años
 2 De 4 a 7 años
 3 De 8 a 15 años
 4 De 16 a 23 años
 5 De 24 a 30 años
 6 De 31 en adelante

2.5. ¿Cuántas modificaciones de su currículum profesional ha tenido que hacer a causa de las reformas educativas? _____

3.- DATOS DE LA EMPRESA o CENTRO DE TRABAJO

3.1. ¿Cuántos días (aproximadamente) se ausento de su trabajo durante el año pasado?
(Sin contar los días de vacaciones) _____ días

3.2. ¿Cuáles han sido las causas más habituales? 1 Baja médica
 2 Estrés, cansancio general
 3 Accidente laboral
 4 Otrosespecificar

ECPT

Instrucciones

A continuación se presentan un conjunto de frases en relación con tu forma de pensar y de actuar. Has de decidir hasta qué punto te describen cada una de las afirmaciones.

Marca con una "X" cada pregunta de acuerdo con la siguiente escala

		Totalmente en desacuerdo						Estoy totalmente de acuerdo
1	Tengo buenas relaciones con todos mis compañeros de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
2	Puedo decidir cómo organizo mi trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
3	Me considero satisfecho con mi puesto de trabajo actual.	1	2	3	4	5	6	7
4	Me gusta ampliar la formación relacionada con mi trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
5	Creo que tengo un buen rendimiento laboral y profesional.	1	2	3	4	5	6	7
6	Me noto cansado cuando empiezo otro día de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
7	Me preocupan los problemas de mis compañeros de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
8	En mi trabajo recibo órdenes contradictorias.	1	2	3	4	5	6	7
9	Tengo un trabajo muy repetitivo.	1	2	3	4	5	6	7
10	Mi trabajo consta de tareas muy diversas.	1	2	3	4	5	6	7
11	Puedo organizar y decidir la forma de realizar mi trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
12	Mis compañeros y jefes me culpan de sus errores.	1	2	3	4	5	6	7
13	Para promocionar en mi empresa hay que ser sumiso.	1	2	3	4	5	6	7
14	Me siento muy integrado con mi grupo de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
15	Realizo un trabajo que considero humillante	1	2	3	4	5	6	7
16	Mi trabajo consta de muchas tareas sin sentido.	1	2	3	4	5	6	7

Operas

Instrucciones

A continuación se presentan un conjunto de frases en relación con tu forma de pensar y de actuar. Has de decidir hasta qué punto te describen cada una de las afirmaciones.

Marca con una "X" cada pregunta de acuerdo con la siguiente escala

		Completamente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Completamente de acuerdo
1	Me gusta visitar museos.	1	2	3	4	5
2	Soy el alma de la fiesta.	1	2	3	4	5
3	Me siento cómodo conmigo mismo	1	2	3	4	5
4	Siempre estoy dispuesto a asumir responsabilidades	1	2	3	4	5
5	Siempre mantengo mi palabra	1	2	3	4	5
6	Suelo hablar bien de los demás	1	2	3	4	5
7	El arte me parece aburrido	1	2	3	4	5
8	Me desenvuelvo bien en situaciones sociales	1	2	3	4	5
9	A menudo tengo el ánimo por el suelo	1	2	3	4	5
10	Evito mis obligaciones	1	2	3	4	5
11	Alguna vez he cogido algo que no era mío	1	2	3	4	5
12	Respeto a los demás	1	2	3	4	5
13	Creo en la importancia de formarse culturalmente	1	2	3	4	5
14	Hablo poco	1	2	3	4	5
15	A menudo me siento triste	1	2	3	4	5
16	Dejo las cosas a medias	1	2	3	4	5
17	Creo que los demás tienen buenas intenciones	1	2	3	4	5
18	Evito las discusiones filosóficas	1	2	3	4	5
19	Alguna vez he dicho algo malo de alguien	1	2	3	4	5

20	Hago amigos con facilidad	1	2	3	4	5
21	Es difícil que las cosas me preocupen	1	2	3	4	5
22	Dejo mis cosas desordenadas	1	2	3	4	5
23	Soy muy crítico con los demás	1	2	3	4	5
24	Me gusta probar cosas nuevas	1	2	3	4	5
25	Prefiero que otros sean el centro de atención	1	2	3	4	5
26	Alguna vez me he aprovechado de alguien	1	2	3	4	5
27	Me dejo llevar por el pánico con facilidad	1	2	3	4	5
28	Soy perfeccionista	1	2	3	4	5
29	A menudo soy desagradable con otras personas	1	2	3	4	5
30	Me gusta visitar sitios nuevos	1	2	3	4	5
31	Permanezco en segundo plano	1	2	3	4	5
32	Cambio de humor a menudo	1	2	3	4	5
33	Pierdo el tiempo	1	2	3	4	5
34	Acepto a la gente tal y como es	1	2	3	4	5
35	Me siento identificado con los valores tradicionales	1	2	3	4	5
36	Sé cautivar a la gente	1	2	3	4	5
37	Me desagrado	1	2	3	4	5
38	Cuando hago planes los mantengo	1	2	3	4	5
39	Cuando alguien me la juega, se la devuelvo	1	2	3	4	5
40	El teatro me parece poco interesante	1	2	3	4	5
41	Los problemas de los demás me dejan indiferente	1	2	3	4	5
42	Siento curiosidad por el mundo que me rodea	1	2	3	4	5

CESQT

Instrucciones

Para responder marque con una (X) la alternativa (el número) que más se ajuste a su situación:

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

- 0** Nunca
- 1** Raramente: algunas veces al año
- 2** A veces: algunas veces al mes
- 3** Frecuentemente: algunas veces por semana
- 4** Muy frecuentemente: todos los días

1) Mi trabajo me supone un reto estimulante	0	1	2	3	4
2) No me apetece atender a algunos alumnos.	0	1	2	3	4
3) Creo que muchos alumnos son insoportables.	0	1	2	3	4
4) Me preocupa el trato que he dado a algunas personas en el trabajo.	0	1	2	3	4
5) Veo mi trabajo como una fuente de realización personal	0	1	2	3	4
6) Creo que los familiares de los alumnos son unos pesados.	0	1	2	3	4
7) Pienso que trato con indiferencia a algunos alumnos.	0	1	2	3	4
8) Pienso que estoy saturado/a por el trabajo	0	1	2	3	4
9) Me siento culpable por alguna de mis actitudes en el trabajo	0	1	2	3	4
10) Pienso que mi trabajo me aporta cosas positivas	0	1	2	3	4
11) Me apetece ser irónico/a con algunos alumnos	0	1	2	3	4
12) Me siento agobiado/a por el trabajo	0	1	2	3	4
13) Tengo remordimientos por algunos de mis comportamientos en el trabajo	0	1	2	3	4
14) Etiqueto o clasifico a los alumnos según su comportamiento	0	1	2	3	4
15) Mi trabajo me resulta gratificante	0	1	2	3	4
16) Pienso que debería pedir disculpas a alguien por mi comportamiento	0	1	2	3	4
17) Me siento cansado/a físicamente en el trabajo	0	1	2	3	4
18) Me siento desgastado/a emocionalmente	0	1	2	3	4
19) Me siento ilusionado/a por mi trabajo	0	1	2	3	4
20) No me apetece hacer ciertas cosas de mi trabajo	0	1	2	3	4
21) Me siento decepcionado/a por lo que es mi trabajo	0	1	2	3	4
22) Creo que merezco algo mejor que este trabajo	0	1	2	3	4
23) Pienso que estoy estancado/a y no progreso en mi trabajo	0	1	2	3	4
24) Creo que algunas cosas que hago en mi trabajo no sirven para nada	0	1	2	3	4
25) Pienso que la empresa me está utilizando	0	1	2	3	4

Escala TMSS-24

Instrucciones

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos.

Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas.

Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

Totalmente en desacuerdo **1 2 3 4 5** *Totalmente de acuerdo*

1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

EBP

Instrucciones

Lee, por favor, atentamente cada frase y escoge la respuesta en función de tú manera más frecuente de ser, pensar o actuar **en una escala que varía de 1 a 6** teniendo en cuenta que:

Totalmente en desacuerdo **1 2 3 4 5 6** *Totalmente de acuerdo*

Elija solo una opción para cada situación

1. Cuando repaso la historia de mi vida, estoy contento con cómo han resultado las cosas.	1	2	3	4	5	6
2. A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones.	1	2	3	4	5	6
3. No tengo miedo de expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de la mayoría de la gente.	1	2	3	4	5	6
4. Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida.	1	2	3	4	5	6
5. Me resulta difícil dirigir mi vida hacia un camino que me satisfaga.	1	2	3	4	5	6
6. Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad.	1	2	3	4	5	6
7. En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo.	1	2	3	4	5	6
8. No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar.	1	2	3	4	5	6
9. Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piensa de mí.	1	2	3	4	5	6
10. He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto.	1	2	3	4	5	6
11. Soy una persona activa al realizar los proyectos que propuse para mí mismo.	1	2	3	4	5	6
12. Siento que mis amistades me aportan muchas cosas.	1	2	3	4	5	6
13. Tiendo a estar influenciado por la gente con fuertes convicciones.	1	2	3	4	5	6
14. En general, siento que soy responsable de la situación en la que vivo.	1	2	3	4	5	6
15. Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y lo que espero hacer en el futuro.	1	2	3	4	5	6
16. Mis objetivos en la vida han sido más una fuente de satisfacción que de frustración para mí.	1	2	3	4	5	6
17. Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad.	1	2	3	4	5	6
18. Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias al consenso general.	1	2	3	4	5	6
19. Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen.	1	2	3	4	5	6
20. Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida.	1	2	3	4	5	6
21. En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo.	1	2	3	4	5	6
22. No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza.	1	2	3	4	5	6
23. Es difícil para mí expresar mis propias opiniones en asuntos polémicos.	1	2	3	4	5	6

24. En su mayor parte, me siento orgulloso de quien soy y la vida que llevo.	1	2	3	4	5	6
25. Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí.	1	2	3	4	5	6
26. Cuando pienso en ello, realmente con los años no he mejorado mucho como persona.	1	2	3	4	5	6
27. Tengo la sensación de que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona.	1	2	3	4	5	6
28. Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio, y crecimiento.	1	2	3	4	5	6
29. Si me sintiera infeliz con mi situación de vida, daría los pasos más eficaces para cambiarla.	1	2	3	4	5	6

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Política de privacidad y protección de datos

El Departamento de Psicología de la URV garantiza en éste trabajo el íntegro y pleno cumplimiento de las obligaciones dispuestas por la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos Personales, así como, las dispuestas en el Real Decreto 1720/2007, de 21 de Diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de Diciembre, de protección de datos de carácter personal, así como el resto de normativa en desarrollo.